



LINGUAGEM

REFLEXÕES SOBRE

ATIVIDADES SOCIAIS

ORGANIZADORAS

MARIA JOSÉ MATOS DE LUNA

SIANE GOIS

LINGUAGEM

REFLEXÕES SOBRE
ATIVIDADES SOCIAIS

LINGUAGEM

REFLEXÕES SOBRE

ATIVIDADES SOCIAIS

ORGANIZADORAS

MARIA JOSÉ MATOS DE LUNA

SIANE GOIS

Editora
Universitária  UFPE

RECIFE | 2013

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques.

Diretora da Editora UFPE: Profª Maria José de Matos Luna.

EDITORA ASSOCIADA À



Comissão Editorial

Presidente: Profª Maria José de Matos Luna.

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edgleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas.

Capa: Ildembergue Leite.

Projeto gráfico: Gilberto Santos.

Revisão: Os autores.

Impressão e acabamento: Editora Universitária da UFPE.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

L755 Linguagem : reflexões sobre atividades sociais / organizadoras :
 Maria José de Matos Luna, Siane Gois C. Rodrigues. – Recife : Ed.
 Universitária da UFPE, 2013.
 330 p. : il.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-415-0133-0 (broch.)

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Luna, Maria José de Matos (Org.). II. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Org.).

410.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2012-160)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

PALESTRAS

Gêneros e a Organização da Interação <i>Judith C. Hoffnagel (UFPE)</i>	19
---	----

Linguística e Ensino de Português: Um Estudo do Sujeito para além da Estrutura <i>Lívia Suassuna (UFPE-CE)</i>	33
--	----

COMUNICADORES

O Dialogismo entre um dos mitos Afro-Brasileiro de Oyá-Iansã e a Letra da Canção Vaca Profana de Caetano Veloso <i>Alberon Lopes Raimundo (UFPE)</i> <i>Luiza Moreira Dias (UFPE)</i>	55
---	----

Modalizadores como Marca de Autoria <i>Diego Alexandre (PIBIC/CNPq/UFPE)</i> <i>Severino Rodrigues (PIBIC/CNPq/UFPE)</i>	73
--	----

Caracterização de Identidades em Colunas Sociais <i>Andréa Danuta Aguiar Costa (UFPE)</i> <i>Eduarda do Nascimento Kunst (UFPE)</i>	89
---	----

Educação a Distância: Marcas de Interatividade em Materiais Didáticos <i>Ariana Barbosa de Melo Oliveira Borges (UFPE)</i>	105
--	-----

Quantas Ladeiras? Análise dos Discursos das Letras do Bloco Carnavalesco quanta ladeira <i>Camila Gallindo Cornélio (UFPE, UNICAP)</i> <i>Helder Pessoa Lopes (UFPE, UNICAP)</i>	117
O Processo de Estilização na Adaptação dos Gêneros: como as Cartas de Caio Fernando Abreu Tornam-se Gêneros Literários <i>Amanda Moraes (UFPE)</i> <i>Emerson Silvestre (UFPE)</i>	133
O Emprego de Entrevistas no Ensino-Aprendizagem de Leitura-Escrita <i>Evana Ribeiro (UFPE)</i>	145
Um Estudo dos Artigos Definidos e Indefinidos na Perspectiva Funcionalista e suas Implicações para o Ensino <i>Maria de Fátima Silveira (UFCEG)</i>	151
Processos de Identificação e Aprendizagem de Língua Estrangeira <i>Felipe Augusto Santana Nascimento (Pibic/UFPE)</i>	167
Não Concordo com Você e vou lhe Dizer por quê: O Ensino da Argumentação nas Séries Iniciais <i>Gisele Gomes de Almeida (UFPE)</i>	183
Função Referencial das Orações Adjetivas no Gênero Textual Entrevista Jornalística <i>Herbertt Neves (UFPE)</i> <i>Erika Simas (UFPE)</i> <i>Ana Lima (UFPE)</i>	201
O Humor Causado pela Violação das Máximas Conversacionais nos Gêneros Textuais: Charge e Cartum <i>Josicleide Maria Guilhermino (UFPE)</i> <i>Rafaela de Alcântara Barros (UFPE)</i>	213

Escrita na Perspectiva dos Estudos da Linguística
Sistêmico-Funcional

Karyne Soares Duarte Silveira (UEPB)

Maria Dalva Sarinho (UFCEG)..... 227

Concepções de Linguagem e Práticas Docentes

Laís Maria de Melo Álvares Felix Rosal (PET-Letras – UFPE)

Rhuana Cristina Firmino da Silva (UFPE)..... 245

Do Texto ao Discurso: o que é mesmo Ler e Interpretar?

Leonardo Gueiros da Silva (UFPE) 261

O Fenômeno da Compreensão: Estruturas Dialógicas em
Mikhail Bakhtin e Hans-Georg Gadamer

Marília Mendonça de Souza Leão Santos (UFPE) 277

A Linguística lê o Poema: uma Aplicação dos Estudos
Fonético-Fonológicos à Análise dos Aspectos Sonoros
na Construção da Mensagem Literária no Gênero Poema.

Marcos Antonio Soares de Andrade Filho (FAFIRE)

Rayssa Mesquita de Souza Lima (UFPE)..... 287

Conceito de Argumentação nas Teorias sobre Produção
de Textos e Implicações para o Ensino: Um Quadro
Comparativo

Reginaldo Clecio dos Santos (UFPE)..... 305

Crônica Jornalística: O que se Sabe sobre esse Gênero?

Ricardo Barreto Filho (PIBIC/CNPq/UFPE)

Abuêndia Padilha Pinto (PGLetras/UFPE)..... 319

APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado das discussões empreendidas durante o Encontro de Estudos Linguísticos, evento sediado no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em novembro de 2010. O livro está organizado em três partes de acordo com as três grandes temáticas que nortearam o evento: Linguística e Ensino, Gêneros Textuais e Análise do Discurso.

A **Primeira Parte**, que é composta pelos **Capítulos** de 1 a 7, apresenta reflexões na área de Linguística e Ensino, que contemplam: a Semântica do Discurso e a Pragmática; Pressupostos teóricos como os de Bakhtin, Barros, Marcuschi e Fiorin; a abordagem vygotskyana sobre o desenvolvimento e a aprendizagem; a teoria da enunciação bakhtiniana; os pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz; a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e a abordagem Funcionalista de Maria Helena Moura Neves; as práticas de ensino de língua nas salas de aula da Educação Básica, e o Interacionismo Sócio-Discursivo

Impulsionada pela constatação de que, ainda nos dias de hoje, faz-se presente, em muitas salas de aula, o tratamento do texto que se centra na exploração das informações constantes de sua linearidade, no **Capítulo 1**, Livia Suassuna, baseada na Semântica do Discurso na Pragmática, faz uma análise do texto *Negócio de Menino*, de

autoria de Rubem Braga. Na tessitura do seu dizer, a autora reflete acerca das possíveis causas de tal realidade e mostra que o trabalho de formação de leitores proficientes e críticos requer a apropriação, por parte dos docentes, de teorias que deem suporte à sua prática pedagógica.

No **Capítulo 2**, Ariana Barbosa de Melo Oliveira Borges, fundamentada em pressupostos teóricos como os de Bakhtin, Barros, Marcuschi e Fiorin, analisa marcas interacionais em textos didáticos voltados para os alunos da Educação a Distância. O seu objetivo é mostrar que se deve levar em conta, na produção desses materiais, as especificidades dessa modalidade de ensino, pois o não conhecimento dessa realidade pode fazer com que o aspecto dialogal, necessário nesse tipo de produção, não se faça explicitamente presente e fique prejudicada, assim, a necessária interação entre o professor (autor dos referidos textos) e os alunos.

Como se dá o ensino da modalidade oral de uso da língua no contexto do Ensino Fundamental? Como a habilidade da argumentação na oralidade é trabalhada pelos professores? Partindo de inquietações dessa natureza e baseada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem vygotskyana, na teoria da enunciação bakhtiniana e em trabalhos de Schneuwly e Dolz, Gisele Gomes de Almeida, no **Capítulo 3**, analisa se as estratégias eleitas pelo professor para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos são dotadas ou não de sistematização e planejamento.

No **Capítulo 4**, Karyne Soares Duarte Silveira e Maria Dalva Sarinho, com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional, defendem a viabilidade da perspectiva funcionalista para a investigação linguística em sala de aula. Para isso, apresentam ao leitor as contribuições

da LSF para o desenvolvimento da escrita no ensino de línguas, fazendo um contraponto com o que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de analisar de que maneira as concepções de linguagem dos professores influenciam a sua ação em salas de aula, Laís Maria de Melo Álvares Felix Rosal e Rhuana Cristina Firmino da Silva, no **Capítulo 5**, dando continuidade à reflexão acerca das práticas de ensino de língua nas salas de aula da Educação Básica, apresentam os resultados do seu estágio curricular, como discentes do curso de Licenciatura em Letras da UFPE. Baseadas nos estudos de Geraldi, Soares, Antunes, Pisciotta e Britto, as autoras mostram que a reflexão dos professores acerca de suas concepções é condição para uma atuação condizente com os conteúdos e objetivos do ensino.

No **Capítulo 6**, Maria de Fátima Silveira apresenta, com base na abordagem funcionalista de Maria Helena Moura Neves, uma reflexão acerca do emprego dos artigos definidos e indefinidos, bem como das implicações de tal perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, compreendendo que o emprego de tais classes de palavras têm implicações semânticas e pragmáticas, a autora mostra a importância da apreensão e da didatização, por parte do professor, dessa perspectiva teórica.

Reginaldo Clécio dos Santos, no Capítulo 7, defende a ideia de que a abordagem teórica do interacionismo sócio-discursivo propicia, de forma profícua, o ensino de produção de textos baseado nos gêneros textuais. Para tanto, recorre aos estudos desenvolvidos por Bereiter & Scardamalia e de Schneuwly e mostra que, devido à força da tradição retórica, determinadas

pesquisas sobre produção de texto tendem à contradição, mesmo que se considerem embasadas na dialética.

A **Segunda Parte** da obra, em que estão os **Capítulos de 8 a 14**, reúne textos que abordam a problemática dos Gêneros Textuais. Nesse segmento do livro, encontram-se reflexões embasadas em pressupostos teóricos como: o estudo do gênero desenvolvido pela linha da Nova Retórica; a teoria bakhtiniana dos Gêneros do Discurso; os conceitos de leitura-escrita de Schneuwly & Dolz, Goodman e Smith e os trabalhos sobre gêneros midiáticos desenvolvidos por Charaudeau e Oyama; os estudos de Brito & Duarte, Lima, Liberato, Neves e Marcuschi e, finalmente, os postulados de Paul Grice acerca das Máximas Conversacionais.

No **Capítulo 8**, Judith C. Hoffnagel apresenta os resultados parciais de um projeto que, então, vinha sendo desenvolvido por ela sobre os gêneros que são produzidos no domínio discursivo da academia. Fundamentado nos estudos do gênero desenvolvido pela linha da Nova Retórica, o texto tem como objetivo relacionar a produção de tais gêneros com a organização da interação que se dá nas salas de aula.

Dando continuidade à discussão sobre gêneros, Amanda Moraes e Emerson Silvestre, no **Capítulo 9**, baseados na teoria bakhtiniana dos Gêneros do Discurso e em autores nacionais de reconhecida relevância que desenvolvem o tema, abordam, a partir da observação do fenômeno da estilização, o processo de surgimento de um novo gênero a partir de um outro pré-existente. Para tanto, elegem como objeto de estudo uma carta de Caio Fernando Abreu.

A teoria dos gêneros é que subsidia, no **Capítulo 10**, a discussão que Evana Ribeiro faz sobre o trabalho com

entrevistas nas aulas de Língua Portuguesa, tanto no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura quanto de produção textual. O texto, que é fundamentado nos conceitos de leitura-escrita de Schnewly & Dolz, Goodman e Smth e nos trabalhos sobre gêneros midiáticos desenvolvidos por Charaudeau e Oyama, apresenta possibilidades de atividades com o referido gênero no âmbito escolar.

No **Capítulo 11**, assim como o fez Ribeiro, no capítulo anterior, Herbertt Neves, Erika Simas e Ana Lima elegem o gênero entrevista como objeto de estudo. O estudo, entretanto, ganha um outro enfoque: baseado, entre outros, nos trabalhos de Brito & Duarte, Lima, Liberato, Neves e Marcuschi, o texto tem o propósito de analisar a maneira através da qual as orações adjetivas atuam na caracterização e manutenção dos referentes em entrevistas.

Com base nos postulados de Paul Grice acerca das Máximas Conversacionais e do princípio geral da cooperação, Josicleide Maria Guilhermino e Rafaela de Alcântara Barros abordam, no **Capítulo 12**, o eventual humor decorrente das implicaturas conversacionais em charges e cartuns. As autoras mostram uma forma do dizer, que é propiciada pela quebra de uma determinada máxima e os seus efeitos no evento comunicativo.

No **Capítulo 13**, o gênero que Marcos Antonio Soares de Andrade Filho e Rayssa Mesquita de Souza Lima privilegiam, em sua análise, é o poema. Os autores, baseados nos pressupostos teóricos da Fonologia, analisam a maneira pela qual o fonema serve de recurso estilístico no processo de elaboração da mensagem poética. Para tanto, estudam poemas de Augusto dos Anjos, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Cruz e Souza, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

No **Capítulo 14**, Ricardo Barreto Filho e Abuêndia Padilha Pinto, tendo verificado que alguns dos sujeitos de sua pesquisa (alunos do curso de Letras da UFPE) desconhecem as características dos aspectos funcionais do gênero crônica jornalística, abordam, ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin, Bronckart e Dolz & Schneuwly, a importância de se intensificar, nas instituições de ensino, a reflexão sobre os gêneros textuais.

A **Terceira** e última **Parte** do livro (do **Capítulo 15** ao **20**) é formada por estudos realizados no âmbito das Análises do Discurso. Os textos abordam as seguintes teorias: A Análise Dialógica do Discurso; os pressupostos bakhtinianos de carnavalização e paródia; o uso dos modalizadores, conforme elaborado por Maria Helena de Moura Neves; os pressupostos teóricos de Bechara, Dias, Hall, Kedhi, Moita Lopes, Neves e Trask; as noções de língua e sujeito da Análise de Discurso Francesa e a hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer.

A Análise Dialógica do Discurso é relacionada, no **Capítulo 15**, com a problemática dos modalizadores, conforme elaborada por Maria Helena de Moura Neves. Nesse texto, Diego Alexandre e Severino Rodrigues analisam os modos por meio dos quais os pesquisadores das Ciências Exatas marcam a sua presença, bem como a de outros autores, no discurso científico. A autoria, no domínio discursivo da academia, é entendida, nessa proposta, como a materialização de posicionamentos valorativos do autor em relação ao outro e à academia.

No **Capítulo 16**, Alberon Lopes Raimundo e Luiza Moreira Dias trazem à cena um dos mitos afro-brasileiros de Oyá-Iansã, com o objetivo de, ancorados no conceito de enunciado concreto bakhtiniano, refletir acerca das relações

dialógicas estabelecidas entre ele e a letra da canção *Vaca Profana*, de Caetano Veloso.

Andréa Danuta Aguiar Costa e Eduarda do Nascimento Kunst, no **Capítulo 17**, elegem como objeto de estudo as colunas sociais de três jornais pernambucanos de grande circulação, com o objetivo de analisar, com base em pressupostos teóricos como os de Bechara, Dias, Hall, Kedhi, Moita Lopes, Neves e Trask, as marcas linguísticas que contribuem para a construção identitária de mulheres, homens, casais e de grupos sociais distintos.

A análise do discurso de algumas Letras de música do bloco carnavalesco Pernambucano *Quanta Ladeira*, é o que se encontra no **Capítulo 18**, de autoria de Camila Gallindo Cornélio e Helder Pessoa Lopes. Ancorados nos pressupostos bakhtinianos, os autores elegem a carnavalização e a paródia como pilares de sua análise.

No **Capítulo 18**, Felipe Augusto Santana Nascimento dispõe-se a “(re)visitar” as noções de língua e sujeito da Análise de Discurso Francesa, com o objetivo de analisar o processo de identificação do sujeito com uma dada língua estrangeira, que é mediado, segundo o autor, pelo imaginário. Nascimento chega à conclusão que tais sujeitos do discurso se identificam de maneira inconsciente com determinados saberes, os quais regulam o seu dizer.

Assim como Nascimento, Leonardo Gueiros da Silva fundamenta o seu texto na AD Francesa. No **Capítulo 19**, ele estuda charges, com o objetivo analisar o funcionamento discursivo dos conceitos de leitura e interpretação em textos de circulação social. Nesse ínterim, ele busca descortinar os diferentes efeitos de sentido que elas suscitam.

Por fim, Marília Mendonça de Souza Leão Santos, no **Capítulo 20**, empreende um estudo do conceito de dialogismo constante da obra *Estética da Criação Verbal* de Mikhail Bakhtin, com o objetivo de estabelecer alguns paralelos com a estrutura dialógica da linguagem a partir da hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método*.

Os capítulos que compõem a obra, ainda que estejam relacionados com diferentes áreas dos estudos linguísticos contemporâneos, têm como fio condutor o fato de que se voltam para a reflexão acerca das maneiras como as pesquisas que vêm sendo desenvolvidos nesse campo contribuem para a compreensão de um fenômeno que está em todas as nossas atividades sociais: a linguagem.

Boa leitura.

As organizadoras.

PALESTRAS

GÊNEROS E A ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO

Judith C. Hoffnagel (UFPE)¹

RESUMO

O trabalho reporta os resultados parciais de uma investigação sobre os gêneros na universidade e verifica com base em dados etnográficos se, e até que ponto, os gêneros textuais presentes no âmbito da sala de aula organizam a interação ocorrida lá, como os diferentes participantes contribuem para essa organização, e como é que os participantes percebem a atuação dos gêneros no evento comunicativo ocorrido.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; universidade; interação.

Minha contribuição a esta mesa sobre gêneros textuais relata os resultados de uma pesquisa² que investigou a esfera social universidade para examinar os gêneros discursivos que circulam nela. A pesquisa teve como objetivo verificar como se dá a aquisição e apropriação dos gêneros por indivíduos, a inter-relação dos participantes das ações sociais na produção e no consumo dos gêneros, as

¹ Professora de Linguística e Antropologia, Pesquisador do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita (NELFE).

² Pesquisa financiada pelo CNPq, processo nº 523612/96 (Bolsa de Produtividade) e processo 473447-2003-4 (Editl Universal). Os dados específicos desta comunicação foram coletados pelo bolsista de PIBIC, Vitorino José Barros da Silva.

inter-relações entre os gêneros de uma esfera social e o trabalho que eles desempenham na realização de atividades sociais específicas.

Hoje falo apenas de uma parte da investigação. Os dados se referem a uma pesquisa de cunho etnográfico em salas de aula de vários cursos de graduação na área das ciências sociais e humanas (música, arquitetura, história, direito, pedagogia, ciências sociais, administração, serviço social). Em primeiro lugar, e de forma bem resumido, apresentarei as bases teóricas do estudo, seguido de uma descrição da coleta dos dados para depois discutir os resultados utilizando os dados do Curso de Administração como exemplo.

Fundamentada na teoria de gêneros na linha da Nova Retórica que considera o gênero “uma ação significativa e recorrente” (MILLER, 1994) e “uma categoria sócio-psicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas” (BAZERMAN 1988), gênero é visto neste trabalho como um meio à disposição dos indivíduos para que se orientem em situações específicas, agindo de maneiras reconhecíveis e provocando conseqüências reconhecíveis.

Na tentativa de ver como os gêneros se configuram, se enquadram e interagem na esfera social pesquisada, analisamos os dados através de três conceitos que se sobrepõem, propostos por Bazerman (2005, p. 32-34): a saber, conjunto de gêneros, sistemas de gênero e sistema de atividades.

Conjunto de gêneros: é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Para Bazerman, se catalogamos todos os gêneros que uma pessoa, em um certo papel ou posição social, é levada a escrever e a

falar estaríamos identificando uma boa parte do seu trabalho. Assim, diz Bazerman (2005, p. 32), “se você identificar todas as formas de escrever com as quais o aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina”.

Sistema de gêneros: é composto dos diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses textos. Assim no sistema de gêneros encontrado numa sala de aula, teríamos conjuntos diferentes, embora intimamente ligados. Por exemplo, o conjunto de gêneros do professor de uma determinada disciplina pode incluir o programa da disciplina, anotações pessoais sobre o assunto da aula, exercícios escritos, planos de aula, questões de exames, respostas individuais a questionamentos dos alunos, comentários e notas sobre a produção dos alunos, boletins e notas de final da disciplina. Um aluno da mesma disciplina teria um conjunto de gêneros de certa forma diferente. Pode incluir anotações sobre o que foi dito pelo professor na aula, anotações sobre as leituras exigidas, esclarecimentos anotados no programa da disciplina, anotações sobre pesquisa bibliográfica e coleta de dados para tarefas ou trabalhos que são exigidos, rascunhos e cópias finais de trabalhos, respostas dos exames, carta de solicitação de revisão de nota, etc.

Sistema de atividades: um sistema de gêneros é pensado dentro de um sistema de atividades mais ampla. No caso, aqui investigado, o sistema de atividades se refere às atividades sociais envolvidas na educação universitária.

Como Bazerman (2005, p. 34) observa, “ao levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros se focaliza o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo”.

METODOLOGIA

Como um dos objetivos da pesquisa foi de verificar se, e até que ponto, os gêneros presentes no âmbito da sala de aula organizam a interação ocorrida lá, como os diferentes participantes contribuem para essa organização, e como é que os participantes percebem sua atuação no evento comunicativo ocorrido, a investigação iniciou com a observação das atividades realizadas em sala de aula. Tendo como um interesse específico da pesquisa investigar como os indivíduos adquirem o conhecimento necessário para se apropriar dos gêneros específicos, as aulas foram observadas, primeiramente, para identificar os gêneros usados e produzidos pelos atores sociais envolvidos na atividade social. Em seguida, foram detectadas as relações entre os gêneros e os usuários/produtores deles.

No caso específico que vamos mostrar aqui, além das 20 horas de observação na sala de aula da disciplina Teoria Geral da Administração I, durante um semestre letivo, outros dados foram coletados através de:

- visitas à sala virtual, mantida pela professora para a divulgação de textos, para dar avisos sobre o curso e para responder às questões dos alunos sobre aspectos específicos das leituras e outras atividades;

- coleta de textos utilizados e produzidos pela professora e os alunos durante o semestre de observação;

- conversas informais com alunos e a professora sobre suas expectativas com respeito à disciplina em geral e às atividades específicas;
- questionário escrito para os alunos sobre o gênero, *estudo de caso*.

RESULTADOS

Os gêneros identificados de uso ou produção da professora:

- Textos teóricos (bibliografia sobre o conteúdo da disciplina)
- Programa da disciplina
- Anotações escritas para as aulas expositivas
- Aulas expositivas (Transparências)
- Avisos escritos para os alunos através da sala virtual
- Provas
- Questões para o estudo de caso
- Comentários (oral e escrito) sobre resenhas e estudos de caso
- Boletim de notas

Os gêneros identificados de uso ou produção dos alunos:

- Programa da disciplina
- Textos teóricos propostos pela professora (xerox e sala virtual)
- Resenhas críticas de textos teóricos
- Estudos de caso
- Respostas às provas

Debates sobre as análises críticas
Anotações sobre as aulas expositivas

Gêneros utilizados e produzidos por professores e alunos

Diálogos através da sala virtual
Debates durante as aulas

O quadro abaixo mostra esquematicamente como as diversas atividades orais e escritas desenvolvidas durante o semestre se dependem de vários gêneros para sua realização, como estes gêneros são produzidos e/ou usados tanto pelo professor como pelos alunos, individualmente ou em conjunto, e como a interação destes gêneros serve de preparação para a produção do gênero *estudo de caso*.



O programa, apresentado no primeiro dia de aula, anuncia as atividades que serão desenvolvidas ao longo do semestre, com as datas para sua realização. Também é apresentado o valor de cada exercício, ou seja, explicita a base da avaliação que resultará na nota final atribuída a cada aluno no fim do semestre.

As atividades na sala de aula incluem as aulas expositivas da professora com o uso extensivo de transparências que apresentaram esquematicamente os pontos principais de sua exposição, além de uma série de atividades práticas desenvolvidas pelos alunos. São três tipos de atividades práticas: análise crítica escrita de um tema do programa, debate oral baseada nas análises críticas e os estudos de caso. As análises críticas escritas e os estudos de caso receberam comentários da professora na hora da apresentação oral dos mesmos em sala de aula.

O *estudo de caso* consiste na análise de algum aspecto da administração de uma organização. Os alunos recebem um texto extraído de um livro que descreve a situação de uma organização e umas perguntas a serem respondidos sobre essa organização. Os alunos, que são divididos em pequenos grupos, devem usar os conhecimentos teóricos adquiridos através das aulas expositivas, as leituras obrigatórias, e as análises críticas das leituras que já fizeram para num primeiro momento, discutir as questões entre si e num segundo momento, escrever um relatório mostrando sua análise da situação da organização em apreço, e oferecer soluções para os problemas detectados. São posteriormente apresentados oralmente para debate na sala de aula.

A observação de aulas de diferentes cursos de graduação revelou a grande variedade de atividades e gêneros que ocorrem, com alguns gêneros aparentemente

comuns a todos enquanto outros parecem ser específicos a diferentes áreas disciplinares. Mesmo aqueles que levam o mesmo rótulo variam muito em termos de sua forma, seus propósitos e da importância dada a eles pelos professores e alunos. Chamou a atenção dos pesquisadores o fato que alguns destes gêneros específicos a uma dada área de conhecimento não são ensinados explicitamente, embora a probabilidade dos alunos ter conhecimento de ou contato com o gênero antes de entrar no curso fosse mínima. E o domínio de alguns desses gêneros é considerado pelos professores como importante para que o aluno possa ter êxito não só no curso, mas na sua vida profissional.

Na disciplina Teoria Geral da Administração I, a atividade que causou mais preocupação dos alunos foi o estudo de caso. Há provavelmente dois fatores que causa essa preocupação: 1) por ser uma atividade acadêmica nova, uma com que não tinham experiência prévia e 2) por ser uma atividade que os alunos associam com suas futuras atividades profissionais – analisar situações de administração de empresas e oferecer soluções aos problemas detectados.

Como uma das metas da pesquisa é de entender como gêneros são adquiridos e apropriados pelos atores sociais, observa-se mais de perto o gênero que os alunos do Curso de Administração reconheceram como novo e importante para eles. Os alunos foram questionados, perto do fim do semestre, sobre sua percepção da atividade *estudo de caso*. O questionário consistia de quatro quesitos:

1. Com suas palavras, descreva um estudo de caso (o que é, como se faz, para que serve, etc.).
2. O que acha que é esperado de você num estudo de caso?

3. Você teve algum contato com atividades do tipo estudo de caso antes do seu ingresso na universidade? Se sim, onde e como eram feitas?
4. Você já recebeu alguma instrução sobre o que fazer num estudo de caso para alcançar o objetivo esperado? Se sim, explique como isso se deu. Se não, como aprendeu a dar conta dos estudos de caso que fez?

Todas as respostas à primeira pergunta caracterizaram o estudo de caso como uma atividade prática importante para sua formação profissional. Algumas das respostas viram o *estudo de caso* em termos muito gerais,

É quando analisa-se uma situação prática, fazendo uso dos conhecimentos teóricos.

Atividade prática com opiniões, críticas, comparações.

Outros o viram em termos bem específicos ao seu curso.

É um estudo de algum caso que ocorreu em uma organização. Você analisa e escreve sobre o assunto. Serve para aplicarmos a teoria na prática.

E ainda outros comentaram sobre o propósito do estudo de caso:

Seu objetivo é testar a capacidade do aluno de analisar criticamente um texto ou um caso.

Sobre o que acharam que se esperava do aluno num estudo de caso, enquanto alguns enfatizaram que o que é esperado deles é o desenvolvimento de um pensamento crítico, outros ligaram a atividade *estudo de caso* a sua vida profissional como pode ver nas seguintes respostas:

Que o problema ajude os alunos a desenvolverem mais a visão que a sua profissão necessita.

Que aprenda sobre aquele assunto e que sirva de exemplo na sua vida profissional

É esperado que a pessoa já começa a se acostumar com o que acontece nas organizações na vida real.

Se tinham ou não experiência com atividades do tipo de estudo de caso antes do ingresso na Universidade, com a exceção de dois alunos, todos disseram que não. Os dois alunos que responderam positivamente fizeram uma ligação com atividades parecidas feitas no Colégio:

Sim. No colégio às vezes os professores pediam para a gente fazer análises de reportagens e filmes.

A resposta dos alunos sobre se tinham recebido ou não instruções para fazer um *estudo de caso* foi na maioria dos casos um simples não. A percepção de muitos de como adquirem o conhecimento necessário para realizar a atividade é expressa da seguinte forma:

Aprendi praticando e concertando os erros.

Fui aprendendo após me dar mal no primeiro estudo feito.

A professora, por sua vez, foi bem explícita quando perguntado sobre a finalidade da atividade *estudo de caso* na sua disciplina. Para ela, a atividade ajudava os alunos a correlacionar a teoria discutida em sala de aula com a prática no mundo real das empresas, e os preparava para o mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Analizando os conjuntos de gêneros que compõem um sistema de gêneros visto de dentro de um sistema de atividades, permite-nos perceber com mais clareza o trabalho que os gêneros fazem na realização das atividades sociais. Uma das atividades sociais principais numa universidade é a do ensino-aprendizagem. Essa atividade é realizada em grande parte através da interação entre os vários atores sociais que fazem parte da Universidade. E essa interação é efetivada com o apoio de gêneros textuais. Alguns desses gêneros são específicos à esfera social, outros são da vida cotidiana.

A investigação da disciplina Teoria Geral da Administração I nos mostrou uma diversidade de gêneros que são utilizados e a inter-relação entre eles para alcançar objetivos específicos. Assim, por exemplo, para fazer um *estudo de caso* era necessário fazer uso de vários gêneros: as aulas expositivas que discorriam sobre aspectos da teoria da administração, as leituras indicadas sobre as teorias; as análises críticas dessas leituras que visava treinar os alunos a criar um senso crítico; os debates entre os alunos sobre as análises críticas apresentadas em sala de aula e os comentários da professora durante os debates. Todas essas atividades visavam preparar os alunos para fazer um estudo

de caso – a análise crítica de alguma empresa com o objetivo de propor soluções a problemas de administração. Ou como os alunos disseram: *aplicar seus conhecimentos teóricos no mundo real da administração de empresas*.

É, portanto, através da interação entre os mais variados gêneros orais e escritos produzidos e utilizados pelos diferentes atores sociais que o trabalho de ensino-aprendizagem se realiza na esfera social universitária. Não é um processo simples, nem é dada da mesma forma em todos os espaços e momentos da esfera social em questão. Primeiro, porque o ensino-aprendizagem, embora talvez seja a finalidade principal da universidade, não é a única atividade que ocorre lá. E para as outras atividades existem outros gêneros não mencionados aqui que também fazem o trabalho da organização da interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, Charles. *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: Univeristy of Wisconsin Press, 1988.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 1984. p. 151-167.

LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DO SUJEITO PARA ALÉM DA ESTRUTURA

*Lívia Suassuna (UFPE-CE)*³

RESUMO

Neste trabalho, partimos da constatação de que ainda predomina, nas aulas de português, uma abordagem do texto que exige dos alunos apenas o reconhecimento de informações presentes na superfície textual. Isso pode ter relação com as concepções do professor acerca da linguagem e com suas próprias práticas enquanto leitor. Nesse contexto, realizamos uma análise textual baseada na Semântica do Discurso e na Pragmática, particularmente na teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot. O texto analisado foi *Negócio de menino*, de Rubem Braga. Apoiados em conceitos teóricos como texto, discurso, polifonia e ideologia, exploramos os modos de constituição dos personagens da narrativa, procurando mostrar as implicações de sua dispersão para a constituição do sentido do texto. Finalmente, mostramos a relevância da análise empreendida para a didática da leitura, defendendo a necessidade da apropriação, por parte dos professores, de teorias que possam enriquecer sua prática pedagógica e formar leitores proficientes e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de leitura; Discurso; Formação do professor de português.

³ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora Adjunta do Centro de Educação da UFPE (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação).

“O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores.” (Eni Orlandi)

PARTE I - DISCUSSÃO PRÉVIA

A NATUREZA DA LINGUAGEM

Iniciaremos este trabalho propondo uma reflexão acerca da natureza da linguagem, pondo em questão, principalmente, o fato de que a função informativa seria a única ou mais importante função da atividade linguística. Escoramo-nos na afirmação de Vogt (1980) de que há na linguagem mais do que a inocência da informação.

Diversos autores já chamaram atenção para as limitações das análises linguísticas que privilegiam a função informativa da linguagem e seu estatuto de código. Dentre eles, valeria a pena citar Ducrot (*apud* Vogt, 1980) e Orlandi (1983). O primeiro afirmou que a língua é um modo de vida social, insere-se num conjunto amplo de ações, constituindo uma espécie de atividade jurídica, já que fornece também as regras das relações sociais. Já a segunda diz que, mais do que interação, a linguagem instaura debate, confronto. Para ela, a escolha das formas linguísticas não se dá ao acaso, mas em função da relação que se quer estabelecer com o outro pelo uso da linguagem.

LINGUAGEM E IDEOLOGIA

Considerando, então, que a linguagem é uma das formas de ação (ou representação) social, deve-se admitir a necessária relação linguagem-ideologia. A representação do mundo é medida pela representação ideológica que se faz do outro. Vogt (1980) chama atenção para o duplo sentido do ato de linguagem: o da ação praticada pela construção do enunciado e o da representação dramática que regula o desenvolvimento dessa ação. É por isso que ele fala de “jogo de máscaras”, sendo que os diferentes papéis atribuídos ou desempenhados pelos sujeitos estão condicionados às formas de relação social entre eles.

No caso de uma análise semântica do texto, há que se levar em consideração, portanto, a relação entre sujeitos dentro das condições de produção do discurso, a forma como os indivíduos se representam no processo de interação social. Mas é preciso destacar que a relação discurso-ideologia não é mecânica; o discurso não é mero reflexo da situação social ou discursiva: o contexto de produção do discurso é constitutivo dele. O texto se constrói de forma heterogênea. Orlandi (1984) aponta para o fato de que o dizer se relaciona com as condições de produção, com o processo de interlocução, com outros discursos. Daí por que não temos liberdade absoluta do sujeito falante. No “jogo de máscaras”, cria-se uma tensão, que se esconde por trás de uma unidade apenas ilusória do texto. E esta é uma das armadilhas da ideologia: através do discurso, não se representa fielmente a realidade, mas se constrói uma determinada representação entre outras possíveis. O sentido do texto não é único nem preexistente. Pode-se falar de “efeitos de sentido”, determinados por mecanismos os mais diversos (por exemplo, o lugar social do sujeito).

TEXTO E DISCURSO

O texto, como já comentamos anteriormente, tem uma constituição complexa e heterogênea, embora aparente ser uma unidade. Na verdade, ele é um processo que guarda estreitas relações com o contexto de produção e com outros textos. Se ele se constitui como uma unidade semântico-pragmática, é porque seus elementos constitutivos o estruturam exatamente pelo modo como funcionam. Quer dizer, a unidade não repousa na sequência linear dos elementos formadores.

O texto é um objeto de análise, formado de enunciados. Nesse nível pode-se dizer que o texto é uma superfície linguística com começo, meio e fim. Ele difere do discurso, na medida em que este último é um conceito teórico. O discurso comporta a representação dos interlocutores e de sua relação com o mundo. No texto, há marcas dessa representação, das quais a análise semântica deve dar conta. Porém, faz-se necessário reconhecer que a relação entre as marcas e a significação e entre o texto e suas condições de produção é indireta. Como já foi visto, o texto não é mero reflexo da situação em que é produzido. É curioso observar que a heterogeneidade do texto dá lugar a uma aparente unidade, entre outros fenômenos, pela ilusão de se considerar o autor como unidade e origem das significações discursivas, como o responsável pelos seus dizeres e pela sua coerência (GUIMARÃES e ORLANDI, 1986). Então, a análise semântica deve também explicitar como se dá o processo pelo qual a heterogeneidade e a aparente unidade são constitutivas do texto.

A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO

A busca de sentido que propomos neste trabalho está condicionada ao que já colocamos até agora sobre o uso da linguagem, a relação linguagem-ideologia e a heterogeneidade da constituição do texto. Isso significa, então, que não há um sentido literal ou que pré-exista ao desvelamento do texto. Não há preocupação, no caso, com as condições de verdade do enunciado. Com relação a isso, Vogt (1980), depois de comentar que cada enunciação aponta para uma multiplicidade de significações, posiciona-se da seguinte forma: “Se insistirmos em entendê-lo [o sentido] apenas como a relação entre a forma lógica de um dado enunciado e a estrutura dos fatos que ele descreve ou a que se refere, estaremos privilegiando a função referencial, cognitiva ou denotativa da linguagem humana.” (VOGT, 1980, p. 141). Essa multiplicidade de significações está presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos pelo uso da linguagem, nos implícitos e pressupostos, no jogo de representações sociais, nas direções para as quais o discurso aponta.

Uma das marcas mais importantes do sentido é que ele é incompleto, intervalar (GUIMARÃES, 1985 e ORLANDI, 1983). Não é absolutamente transparente. Cabe justamente ao teórico e analista do texto explicar de que forma a não-transparência e a incompletude constituem o sentido do texto.

Ducrot (1984) estabelece uma distinção entre significação e sentido, destacando sua diferença de ponto de vista, em relação à tradição filosófica e à semântica formal, no trato com os dois termos. A significação corresponderia à caracterização semântica da frase, a um conjunto de

instruções para a interpretação do enunciado. Já o sentido do enunciado é a representação de sua enunciação. Assim, são constitutivos do sentido aquilo que o sujeito falante quer comunicar, a maneira como esse sujeito se representa e representa sua enunciação, as propriedades jurídicas da linguagem, a formação ideológica, a historicidade dos atos enunciativos. Enfim, não se tem valor semântico estabelecido *a priori*.

ANÁLISE SEMÂNTICA: O CONCEITO DE RECORTE

A análise semântica deve comportar as múltiplas relações discursivas que se estabelecem pelo uso da linguagem. Não é suficiente reduzir a questão da significação linguística ao binômio som-sentido como era comum na linguística imanente. Só um tratamento que leve em conta o texto, o sujeito e as condições de produção do discurso pode dar conta da relação linguagem-ideologia.

Ducrot (1984) sugere a inserção da pesquisa semântica no que ele chama de pragmática linguística, sendo que o termo pragmática diz respeito à ação humana em geral; no caso da pesquisa semântica, trata-se de investigar a ação humana realizada por meio da linguagem.

Guimarães e Orlandi (1986) propõem a busca de um modelo de construção de sentidos com base na análise do discurso, qual procura explicitar, em termos de organização textual, como se constrói a unidade do texto a partir:

- a) do processo de produção de sentido (efeitos de sentido resultantes da posição do sujeito no jogo de representações);

- b) do modo de construção do sujeito (ilusão de unidade e autonomia).

Orlandi (1983) define a semântica discursiva como “a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido”. Para a semântica discursiva, então, é de fundamental importância a noção de recorte, tal como é proposta por Orlandi (1984). O recorte é uma unidade discursiva, correspondente a “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Propriedade marcante do recorte é que ele não pressupõe hierarquia nem é organizado e linear. Só através de um conceito como o de recorte é que se torna possível uma análise enunciativa que englobe as relações discursivas e a ligação linguagem-ideologia; só com essa noção se pode analisar textos levando em conta sua incompletude, suas condições de produção, a construção do sujeito, os efeitos de sentido. Outro ponto: o recorte pode ser realizado segundo vários critérios, sendo um deles o propósito da análise semântica (Orlandi, 1984). É o caso do que pretendemos fazer neste estudo: usaremos o recorte para mostrar, através das marcas presentes no texto analisado, a não-unicidade do sujeito, coisa que não conseguiríamos se nos prendêssemos à sequência linear das unidades do texto.

Podemos ilustrar essa vantagem com as palavras de Orlandi (1983):

observando-se os turnos em uma conversa, em que o processo de interlocução aparece em sua forma mais direta, diríamos que não há compartimentos estanques que se preenchem a cada turno dos interlocutores.

Na verdade, não creio que haja uma sucessão linear, mas sim simultaneidade, o que redundaria em não haver um limite claro que separa o dizer de um e o dizer de outro. Nem há segmentos que se juntam linearmente para formar uma unidade maior. (ORLANDI, 1983, p. 148-149).

O SUJEITO DO DISCURSO

Já comentamos anteriormente sobre uso de linguagem e interação social. Voltamos à questão para aprofundar a discussão acerca do complexo processo de construção do sujeito. Devemos partir do reconhecimento de que, do uso da linguagem, nasce tensão, confronto social. O mundo do discurso comporta interação (debate) entre os interlocutores. Cada um desses interlocutores tem um lugar social que se evidencia na construção do discurso; não um lugar social estabelecido mecânica ou diretamente, mas um lugar social que resulta das contradições da constituição do sujeito e que é parte do sentido. Como também são parte do sentido a simultaneidade da interlocução, o jogo de imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, as intenções e atitudes veiculadas pelo discurso, o processo de relação implícito/explicito. Por isso se fala em multiplicidade ou efeitos de sentido.

A constituição do sujeito é social, contraditória. O sujeito não é o centro do processo discursivo, não transcende o universo social e textual; ele é um dos elementos constitutivos do texto pelo seu modo de funcionamento, da mesma forma como o são as unidades linguísticas, o encadeamento textual, a formação ideológica. O discurso e o contexto de produção obscurecem a autonomia do sujeito.

DISCURSO E POLIFONIA

Dada essa complexidade da constituição do sujeito, é preciso questionar a ideia da unicidade do sujeito falante, presente até mesmo na teoria da enunciação, a qual postula a transcendência e a consciência do eu.

Ducrot (1984) utiliza-se do conceito de polifonia, tomado de M. Bakhtin, exatamente para designar o processo de cruzamento de diferentes vozes com a voz do locutor dentro da construção discursiva. As várias vozes têm a ver com as várias posições sociais assumidas pelo sujeito. Uma teoria polifônica daria conta, então, do conjunto de possíveis intenções presentes no texto. Não é possível detectar, em virtude do fenômeno da polifonia, um único sujeito que fosse o responsável por aquilo que é dito. Na verdade, o sujeito desempenha papéis diversos, não sendo o seu lugar social único ou preestabelecido.

Segundo Guimarães e Orlandi (1986), podemos ter polifonia em duas situações:

- a) quando o recorte produzido representa mais de um locutor para o enunciado (há diferentes modos de representação do locutor);
- b) quando, num mesmo recorte, tem-se a representação de mais de um enunciador (há diversas perspectivas de onde se podem realizar as enunciações).

Ducrot (1984) propõe distinguir, no quadro da dispersão do sujeito, locutor (L), enunciador (E) e sujeito falante (F). O sujeito falante é o ser empírico, elemento da experiência. O locutor, ficção discursiva, ser do discurso, é o

responsável pela enunciação. Tem-se em L a fonte do discurso e a ele se referem o pronome “eu” e outras marcas de primeira pessoa. O enunciador seria um ser que se exprime através da enunciação, indicando ponto de vista, posição, atitude dentro do universo discursivo; ou seja, o enunciador não é responsável pelo dizer, mas indica lugar ou posição de onde L fala. Na verdade, L faz de sua enunciação uma representação, dispersando-se em enunciadores aos quais são atribuídos papéis. Ducrot ainda mostra que cabe distinguir, dentro da noção de L, o locutor propriamente dito (L) e o locutor enquanto ser no mundo (£) ou enquanto pessoa completa que possui, entre outras, a propriedade de ser a origem do enunciado. L e £ são seres do discurso e constituem o sentido do enunciado. Visualizando esquematicamente, temos:

F – falante (ser empírico)
L – locutor (fonte do discurso)
E – enunciador (ponto de vista)
£ – locutor enquanto pessoa (ser no mundo)

Eis por que se fala de uma teoria polifônica da enunciação: o sentido do enunciado (representação da sua enunciação) comporta diferentes vozes que não coincidem, necessariamente, com a do falante ou a do locutor.

A DISPERSÃO DO SUJEITO

As diferentes posições do sujeito no texto (em virtude da complexidade de sua constituição, de sua não-unicidade) correspondem a diferentes formações discursivas. Além do

mais, o texto é marcado por uma heterogeneidade ideológica mascarada de unidade. A formação discursiva é que, sendo dominante numa direção ou noutra, conduz à unidade do sujeito e do texto. Guimarães e Orlandi (1986) apontam a autoria como o lugar no qual se constrói a unidade do sujeito, pelo fato de este se constituir como autor ao constituir o texto. O chamado “efeito-sujeito” se dá:

- a) pelo posicionamento do sujeito como origem do seu enunciado;
- b) pela representação do sentido como algo evidente e transparente.

Na verdade, tem-se um jogo complexo, no qual se entrelaçam sujeito e autor, dispersão e unidade. Por exemplo, se um enunciado não traz consigo marcas da sua origem, é porque temos, em função de determinada formação discursiva, um ocultamento do sujeito que se representa como não sendo identificável. Levando em conta que o sentido não se estabelece previamente, que ele está condicionado à formação discursiva e, ainda, que há regularidade nos processos de funcionamento discursivo, entramos agora na segunda parte do trabalho, propondo-nos a analisar, na crônica *Negócio de menino*, de Rubem Braga, a dispersão do sujeito.

PARTE II - ANÁLISE DE TEXTO

O TEXTO

Neste item, transcrevemos a crônica *Negócio de menino*, de Rubem Braga.

	NEGÓCIO DE MENINO (Rubem Braga)
1	Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontramos na praia.
	- Papai me disse que o senhor tem
5	muito passarinho...
	- Só tenho três.
	- Tem coleira?
	- Tenho um coleirinha.
	- Virado?
10	- Virado.
	- Muito velho?
	- Virado há um ano.
	- Canta?
	- Uma beleza.
15	- Manso?
	- Canta no dedo.
	- O senhor vende?
	- Vendo.
	- Quanto?
20	- Dez contos.
	Pausa. Depois volta:
	- Só tem coleira?
	- Tenho um melro e um curió.
	- É melro mesmo ou é vira?
25	- É quase do tamanho de uma graúna.
	- Deixa coçar a cabeça?
	- Claro. Come na mão...
	- E o curió?
	- É muito bom curió.
30	- Por quanto o senhor vende?
	- Dez contos.
	Pausa.
	- Deixa mais barato.
	- Para você, seis contos.

35	-	Com a gaiola?
	-	Sem a gaiola.
		Pausa.
	-	E o melro?
	-	O melro eu não vendo.
40	-	Como se chama?
	-	Brigitte.
	-	Uai, é fêmea?
	-	Não. Foi a empregada que botou o
45		nome. Quando ela fala com ele, ele se arrepia
		todo, fica todo despenteado, então ela diz que é
		Brigitte.
	-	O coleira o senhor também deixa por
		seis contos?
	-	Deixo por oito contos.
50	-	Com a gaiola?
	-	Sem a gaiola.
		Longa pausa. Hesitação. A irmãzinha o
		chama de dentro d'água. E, antes de sair
		correndo, propõe, sem me encarar:
	-	O senhor não me dá um passarinho
		de presente, não?
		(Março, 1964)

A ANÁLISE

Inicialmente, tomemos a sequência *Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontramos na praia*. O narrador, no caso, coincide com uma das personagens do texto, o que é possível notar pela marca de primeira pessoa *nós*. Aqui também se estabelece a diferença entre as personagens: um adulto e uma criança: o garoto é filho de um amigo do narrador e tem dez anos. O narrador será um locutor (fonte do discurso), que

representarei pelo símbolo L₁. Por sua vez, L₁ difere de outro locutor (a criança), representado por L₂. Cada locutor se desmembra em locutor-enquanto-pessoa.

Correspondendo a L₁, temos £1, que é o narrador personagem, ser do mundo, adulto, criador de passarinhos. Para L₂, temos £2, criança que gosta de passarinho e quer ganhar algum do amigo do pai. A criança aborda o adulto sutilmente, mostrando que sabe que o adulto tem passarinhos, através do enunciado – *Papai me disse que o senhor tem muito passarinho...*, ao que o adulto responde – *Só tenho três*. A partir de agora, vai-se evidenciar a diferença entre adulto e criança em termos de lugar de onde falam L₁ e L₂. L₁ coincide com o narrador, mas não é a mesma coisa que o enunciador En. En representa a perspectiva de L₁ segundo a qual ele se apresenta como um adulto que percebe as intenções do garoto mas não dá a entender essa percepção, procurando, ao contrário, dirigir a conversa para um lado que o favoreça. No caso do menino, temos Em e Ei. Em corresponde à postura da criança que quer pedir um passarinho mas se encabula, procurando seguir algumas regras sociais de polidez e discrição. Já Ei seria o equivalente a uma outra posição na qual L₂ se apresenta como um garoto que simplesmente quer ganhar um passarinho por não poder comprá-lo. Interessante é notar que Em equivale a En e E1 equivale a £2. Esquemáticamente, teríamos o seguinte:

ADULTO
L1 – fonte do discurso, responsável pela enunciação; corresponde a narrador £1 – ser do mundo, adulto que cria passarinhos En – perspectiva de L1, percebe as intenções da criança e finge que não a entendeu
$L1 \equiv N \neq En$

CRIANÇA
L2 – fonte do discurso, responsável pela enunciação; o outro do diálogo £ – ser do mundo, criança, que quer receber um passarinho de presente Em – criança discreta Ei – criança que quer passarinho e se trai
$Em \equiv En$
L
$Ei \equiv £2$

Vejamos algumas marcas do que foi exposto até aqui. Em termos de escala argumentativa, *muito* (linha 3) contrasta com *só* (linha 4), conduzindo, cada um, para um raciocínio diferente:

L2 - - *Papai me disse que o senhor tem muito passarinho...*
L1 - - *Só tenho três.*

é possível ganhar um passarinho	não é possível dar um passarinho
↑ muito	↑ só

Note-se que o dono dos passarinhos revela uma certa modéstia em suas respostas, ao passo que o menino parece ser exigente e entendido do assunto (linhas 5 a 10). Outro detalhe é o fato de que o adulto responde de maneira indireta às perguntas do garoto (linhas 11 a 14). Com – *O senhor vende?* (linha 15), temos uma nova investida do menino, que não pareceu se intimidar com o número reduzido de passarinhos alegado anteriormente. Inicia-se, de forma mais clara, uma negociação, sendo que a criança se representa como alguém que tem dinheiro e está disposto a pagar por um passarinho. Acontece que o menino se preocupa ou ameaça desistir do negócio. Faz pausa, recomeça, tentando mostrar depreciação com – *Só tem coleira?* (linha 20). Esse tom de depreciação continua em – *É melro mesmo ou é vira?* (linha 22), quando o garoto parece duvidar da pureza da raça do pássaro. Curioso é que, ao mesmo tempo, a fala do menino comporta depreciação, curiosidade, dúvida e interesse pelos tipos de passarinho. Por outro lado, o adulto responde às perguntas louvando seus passarinhos, o que parece confundir o garoto (o qual, certamente, cede aos encantos de tão bons animais). Isso se nota no trecho da linha 22 à linha 25.

O mesmo tipo de duelo recomeça quando o menino pergunta pelo curió. Em seguida, ele volta a falar em preço para reiniciar a negociação. Diante do preço, nova pausa, quebrada com um enunciado que já revela a dificuldade encontrada pelo garoto em simplesmente ganhar um passarinho por meio de sutilezas. Na linha 31, diz ele: *Deixa mais barato...*. O adulto, espertamente, apenas abaixa o preço do animal, usando um artifício pelo qual dá a impressão de que faz à criança uma concessão especial (*Para você, seis contos.*, linha 32). Novo regateio e nova defesa na discussão

sobre a gaiola. O garoto faz outra pausa, recomeçando a negociar quando pergunta pelo melro, por sinal, o último dos três passarinhos. O dono dos animais esboça um fim para o diálogo quando afirma que o melro é inegociável. Resta ao menino perguntar qual o nome do melro, para ser discreto e para ganhar algum tempo na elaboração de outras manobras. Após uma pequena conversa sobre o nome do pássaro, o garoto silencia mais uma vez. Volta a falar, retornando ao coleira e dizendo: – *O coleira o senhor também deixa por seis contos?* (linha 45). O emprego de *também* é significativo. A reação do adulto se assemelha ao caso anterior, quando diminui o preço, simulando uma concessão. Novamente, o garoto tenta ganhar a gaiola e não consegue.

Nesta altura, o texto tem um marco fundamental. Na primeira sentença do diálogo, o garoto se colocou na perspectiva $Ei \equiv £2$. Diante de – *Só tenho três*. (linha 4), passa a falar de um novo lugar. Entra em cena $Em \equiv En$. Diz o narrador, na linha 50: *Longa pausa. Hesitação*. O adjetivo *longa* é marca de uma pausa de natureza diferente e sugere que o menino terá outro tipo de comportamento. A hesitação é sinal de que Em ainda duela com Ei . A irmã chama o garoto, o que é uma boa chance (pretexto para se afastar do homem). Aclara-se aqui a imagem $Ei \equiv £2$: o menino sai correndo e dá uma última cartada, provavelmente com medo ou vergonha, sem encarar o dono dos pássaros: – *O senhor não me dá um passarinho de presente, não?* (linha 53).

PARTE 3 – CONCLUSÃO

Retomando alguns pontos que foram colocados na primeira parte deste trabalho, lembramos Vogt, segundo quem há na linguagem mais do que a “inocência da

informação". De fato, a crônica analisada nos mostra sujeitos de constituição complexa, que vivem um confronto, um debate em cujos intervalos está o sentido. O debate é instaurado e regulado pela linguagem. Certamente por isso é que Ducrot classifica a língua como uma atividade jurídica. O dizer depende da relação social criada pela interlocução. No texto de Rubem Braga, fica nítido que o sujeito da enunciação não é uno e autoconsciente. Ao contrário, temos sujeitos dispersos, distribuição de papéis, predomínio de certas representações sobre outras. São as máscaras de que fala Vogt: os atos de fala são cenas dramáticas, nas quais se superpõem representações e vozes. E o texto tem marcas dessas representações, marcas que atestam estar o sentido vinculado à forma de funcionamento dos elementos discursivos. Assim fica caracterizada a relação linguagem-ideologia: não se trata de uma relação mecânica (como já foi visto), mas de uma relação que resulta da posição social dos interlocutores, da formação discursiva, das condições de produção do discurso. Com a análise aqui empreendida, esperamos ter mostrado as implicações da dispersão dos sujeitos do discurso para a constituição do sentido global do texto; esperamos, também, ter posto em evidência a relevância desse tipo de abordagem textual para a didática da leitura, defendendo a necessidade da apropriação, por parte dos professores de Português, de teorias linguísticas que possam enriquecer sua prática pedagógica e, por extensão, formar leitores proficientes e críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, O. Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. In: *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.

_____. *La preuve et le dire*. Paris: Mame, 1983.

GUIMARÃES, E. R. J. Não só... mas também: polifonia e argumentação. In: *Caderno de estudos linguísticos*, 8, DL, IEL, UNICAMP, 1985, p. 10-20.

_____. Sobre alguns caminhos da pragmática. In: *Sobre pragmática*, Uberaba: Fiube, 1983, p. 15-29.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Segmentar ou recortar. In: *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba: Fiube, 1984, p. 9-26.

_____. e GUIMARÃES, E. *Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito*. São Paulo, 1986, mimeo.

VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec/Funcamp, 1980.

_____. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática, 1977.

_____. *Sobre pragmática*. Uberaba: Fiube, 1983.

COMUNICADORES

O DIALOGISMO ENTRE UM DOS MITOS AFRO-BRASILEIRO DE OYÁ-ANSÃ E A LETRA DA CANÇÃO VACA PROFANA DE CAETANO VELOSO⁴

Alberon Lopes Raimundo (UFPE)

Luiza Moreira Dias (UFPE)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relações dialógicas entre um dos muitos mitos afro-brasileiros de Oyá-Iansã e a letra da canção Vaca Profana de Caetano Veloso. Para isso, utilizamos além da letra da canção um mito do universo cultural e religioso afro-brasileiro e os submetemos a uma análise enunciativo-discursiva ancorados no conceito de enunciado concreto bakhtiniano.

PALAVRAS-CHAVES: enunciado concreto; mito; canção; dialogismo.

INTRODUÇÃO

Os termos enunciado/enunciação aparecem em diversas teorias linguísticas. Diferentes correntes da pragmática, por exemplo, exploraram o caráter extralin-

⁴ . O presente artigo foi desenvolvido como requisito parcial para a avaliação das disciplinas Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e Compreensão de Textos em Língua Portuguesa, disciplinas ministradas respectivamente pelas professoras doutoras Siane Gois Cavalcanti Rodrigues e Maria Cristina Hennes Sampaio, professoras da Universidade Federal de Pernambuco.

guístico do enunciado. É, no entanto, baseado na concepção traçada ao longo das obras do filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo a respeito de enunciado/enunciado concreto/enunciação que desenvolvemos a análise do presente trabalho.

Para realização dessa análise, utilizamos um dos mitos afro-brasileiros de Oyá-Iansã e o relacionamos dialógicamente com a letra da canção Vaca Profana de Caetano Veloso. O objetivo desse estudo consistiu em demonstrar as relações verbais e extra-verbais inerentes ao conceito de enunciado concreto bakhtiniano. Observamos que a letra da canção mantém relações de sentido na esfera de discursos histórico-religiosos que foram interpretados.

O ENUNCIADO CONCRETO E AS RELAÇÕES DE SENTIDO

Os conceitos de enunciado/enunciação vão sendo construídos ao longo da obra de Bakhtin e seu Círculo. É importante esclarecer que os termos enunciado, enunciação e enunciado concreto aparecem na obra de Bakhtin não de maneira clara, no entanto, encontram-se interligados de forma que não há prejuízo semântico entre eles nesse universo.

É fundamentado no conceito de enunciado elaborado por Bakhtin e revisitado durante toda a sua obra que o presente artigo visa analisar a letra da canção Vaca Profana de Caetano Veloso; já que temos nela um típico exemplo de enunciado concreto bakhtiniano, onde enunciado e sua compreensão vão além do estritamente linguístico. Sendo assim, as relações na esfera do não verbal são necessárias para a compreensão e interação por parte do destinatário do enunciado.

Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação, no sentido bakhtiniano, são noções de tal forma implicadas, entretecidas com situação, contexto, história, que podem abranger desde uma expressão monolexêmica como “Bem” até um texto bem mais extenso. (BRAIT & MELO, 2001, p. 68)

A partir dessa prerrogativa, analisar-se-á a letra da canção de Caetano Veloso com ênfase voltada ao discurso religioso afro-brasileiro e o das discussões acerca de arte, inovação, repressão, liberdade de expressão e conservadorismo, presentes nos enunciados verbal e extra verbal.

A CANÇÃO VACA PROFANA, O MITO DE OYÁ- IANSÃ: A CONSTITUIÇÃO DE UM ENUNCIADO-CONCRETO

Analisaremos as três condições de relações necessárias entre locutor e destinatário para a existência de um enunciado concreto, sendo elas: o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum da situação (VOLOCHINOV/ BAKHTIN).

Utilizamos a letra da canção Vaca Profana e um dos mitos relacionados à Oyá-Iansã, orixá pertencente ao universo religioso afro-brasileiro do candomblé.

A letra da canção Vaca Profana foi escrita pelo cantor e compositor Caetano Veloso no começo dos anos oitenta. A escolha desse texto justifica-se pelo fato dessa letra representar um interessante exemplo de enunciado concreto na perspectiva bakhtiniana, o qual apresenta seus três fatores fundamentais já citados anteriormente, sendo eles: (a) *horizonte espacial comum dos interlocutores*, (b) *o conhecimento*

e a *compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores e (c) *sua avaliação comum* dessa situação. Levou-se em consideração a necessidade do conhecimento de um discurso religioso para a compreensão da letra.

O mito Oyá-Iansã, registrado pelo antropólogo francês Pierre Verger (1902-1996), é trazido justamente para que se possa compreender a relação dialógica letra-mito existente.

Dessa maneira, na perspectiva Bakhtiniana, há uma interação entre o verbal e o não verbal do enunciado que estão inseridos em um contexto histórico maior, tanto como aspectos, diferentes discursos, sujeitos, etc. antecedentes a esse enunciado, quanto aos aspectos que o sucedem, que se projetam adiante (BRAIT, 2001).

A letra da canção enquanto enunciado é então analisada também referente ao contexto maior em que se encontra inserida. Interpreta-se dessa maneira, para quais outros enunciados e discursos a letra da canção aponta, tomando como base seu contexto histórico, o contexto político e religioso em que a letra foi escrita e que sociedade ela representa.

PÕE TEUS CORNOS PRA FORA E ACIMA DA MANADA: UM APELO POR JUSTIÇA, PROTEÇÃO E LIBERDADE DE EXPRESSÃO

No começo dos anos oitenta, a canção Vaca Profana escrita pelo cantor e compositor Caetano Veloso, e interpretada em sua primeira versão pela cantora Gal Costa, ganhou força expressiva entre artistas, estudantes e grande parte da população brasileira da época. A canção tornou-se um hino à liberdade de expressão artístico-cultural e um apelo por justiça e proteção contra o conservadorismo

artístico, bem como a repressão político-militar que era imposta à sociedade. A letra da canção também é uma crítica à circulação da arte promovida pela elite e para a elite da época, não só no Brasil como mundo. Através da interpretação da cantora Gal Costa que deu a entonação adequada à canção, o enunciado relaciona vários discursos e situações, como é o caso da presença da arte moderna em grandes centros urbanos, a relação que a Espanha através da *Movida Madrileña* tem com a revolução artística européia e mundial. Há também a presença do discurso religioso através da relação de sentido existente entre um mito afro-brasileiro de Oyá-Iansã, um Orixá que se transforma em búfalo para dizimar seus opressores e proteger sua liberdade e a de seus filhos com a *Vaca Profana*, o sobredestinatário do enunciado em questão. É esse último aspecto que nos retemos em analisar baseados nas teorias dialógicas através do presente estudo.

A primeira referência que o autor faz ao sobredestinatário do enunciado, a Oyá-Iansã, é sobre seu aspecto sagrado, em: *Inscrevo assim minhas palavras na voz de uma mulher sagrada*, o locutor já instaura, através de um enunciado religioso, a sacralidade inerente a qualquer orixá, protagonistas da maioria dos mitos afro-brasileiros. Logo em seguida o mesmo faz a primeira referência ao mito, não falando de uma mulher búfalo, mas em uma *vaca profana*. Aqui, é importante ressaltar que a palavra *profana* não tem em sua historicidade um sentido pejorativo, mas um sentido dialógico de exaltação da sensualidade, uma característica benéfica entre a população de matriz africana e em especial aos adeptos do candomblé. Voltaremos a essa explicação mais adiante. Em mais um enunciado é possível identificar outra relação de sentido com o a divindade: *Quero que pinte*

um amor Bethânia, aludindo novamente a Oyá-Iansã, já que para o autor sua irmã por ser “filha” desse orixá personifica seus elementos constituintes como observado em texto escrito pelo autor na apresentação da capa do disco Maria Bethânia e Chico Buarque e retomado em depoimento no DVD Outros Doces Bárbaros:

Os mais velhos nada me contaram sobre como talvez Oxalá tenha dirigido o destino da minha gente, os veloso, pelo lado branco. Maria Bethânia é a brecha aberta pelo raio de Iansã, através da qual nós entramos em contato com o lado vermelho. (VELOSO, 2002, DVD Outros Doces Bárbaros)

Em *Vaca profana*, *põe teus cornos, pra fora e acima da manada*, o autor faz alusão ao massacre pelo qual a mulher búfalo, Oyá-Iansã, faz passar as mulheres que coabitam sua aldeia e são também esposas do marido em comum, mas que são suas opressoras e opressoras de seus filhos:

Logo que as mulheres chegaram do mercado, ela saiu bufando, Foi um tremendo massacre, pelo qual passaram todas. Com grandes chifradas Iansã rasgou-lhes a barriga, Pisou sobre os corpos e rodou-os no ar. (VERGER, 1997, p.37-41)

É importante mostrar que tanto a *vaca profana* quando a mulher búfalo são tomadas como protetoras da justiça e da liberdade, mesmo através de um ato radical, o ataque feito às opressoras, mulheres da aldeia e repressores e defensores do conservadorismo na arte, entendidos aqui por manada, é mais uma vez evocado na canção. Em outro momento o

autor destaca mais uma vez a condição de divindade da vaca profana e faz um pedido como filho do sobredestinatário do enunciado, a vaca, pois é à sua cria, seus filhos a quem a vaca alimenta e dá a vitalidade, a nutrição, e a vida por conseguinte: *Êê dona das divinas tetas, Derrama o leite bom na minha cara, E o leite mau na cara dos caretas*, já que a *Vaca profana* pode abençoar derramando o leite, as bênçãos sobre seus filhos, os mesmos podem pedir que o contrário seja dado aos seus opressores, nesse caso os opressores de sua concepção de arte, já que os caretas aqui neste enunciado referem-se dialogicamente com as pessoas que tem um visão conservadora em relação a arte. Em: *Êê dona das divinas tetas, Quero teu leite todo em minha alma, Nada de leite mau para os caretas*, mais uma vez o autor faz referência ao caráter divino da vaca profana e pede para que agora as bênçãos sejam abundantes aos seus opressores, que essa vitalidade que existe nele seja compartilhada pelos outros: *Êê deusa de assombrosas tetas, Gota de leite bom na minha cara, Chuva do mesmo bom sobre os caretas*, a situação parece refletir um desejo de conciliação já que os mesmos opressores podem tornar-se admiradores ou correlacionários da arte tida com nova, atual, objetivo do autor.

A VACA PROFANA E A MULHER BÚFALO

A sensualidade é um aspecto benéfico nos mitos afro-brasileiros. Para os povos africanos que não viam a sensualidade como algo negativo, desrespeitoso e pejorativo, mas sim como uma característica étnica e religiosa, sendo assim, não há desmerecimento em relatar os atributos sensuais e até sexuais de um determinado Orixá. É preciso, para entender o porquê da palavra “*profana*” utilizada na

letra abordar alguns pontos que resgatam alguns elementos histórico-religiosos das entidades femininas no universo afro-brasileiro. Uma mãe, para os povos yorubás e bantos não está desassociada da sensualidade, uma vez que na grande maioria dos mitos afro-brasileiros, as grandes mães tais como: Oxúm, Yemanjá e a própria Oyá, são tidas como belas e jovens. Assim ser profano não é ser ruim ou desrespeitoso, mas se sentir bem, ter vaidade, ser desejado, estar ciente dessa sensualidade. Essa é uma das características de Oyá-Iansã em vários outros mitos da religião afro brasileira. Caetano Veloso em sua visão de conhecedor de mitos afro brasileiros caracteriza a vaca como profana por ela ser ciente de sua sensualidade e o poder que essa característica dá as mulheres em geral. Utilizamos outras partes de alguns mitos para ilustrar a sensualidade de Oyá e o poder que essa característica a proporciona.

Oyá é disputada por Xangô e Ogum

*“Oiá era uma mulher muito desejada,
Que além de bela, sedutora e guerreira
Preparava deliciosos acarajés como ninguém,
Um dia Xangô raptou Oiá da casa de Ogum.
Voltada de uma caçada, Ogum ficou ciente do ocorrido
E mandou uma mensagem a Xangô:
Iria buscar sua mulher.
Começava a rivalidade pela conquista de Oiá.” (PRANDI,
2001 p.307)*

Em outro mito a sensualidade de Oyá é um veículo que lhe dá possibilidade de seduzir outros orixás e assim conseguir deles prazer e poder não só para ela, mas também em benefício de seus filhos:

“Iansã ganha seus atributos de seus amantes

*Iansã usava seus atributos e sedução para adquirir poder.
Por isso entregou-se a vários homens,
Deles recebendo sempre algum presente.
Com Ogum casou-se e teve nove filhos,
Adquirindo poder de usar a espada em sua defesa e dos demais.
Com Oxanguiã, adquiriu o direito de usar o escudo,
Para proteger-se dos inimigos.
Com Exú adquiriu o poder de usar o fogo e a magia,
Para realizar os seus desejos e os de seus protegidos.
Com Oxóssi adquiriu o saber da caça,
Para suprir-se de carne e de seus filhos.
Aprimorou os ensinamentos que ganhou de
Exú e usou da sua
magia para transformar-se em búfalo,
Quando ia em defesa de seus filhos.
Com Logúm Edé, adquiriu o direito de pescar
E tirar dos rios e cachoeiras os frutos d'água
Para a sobrevivência sua e de seus filhos.
Com Obaluayê, Iansã tentou insinuar-se, porém, em vão.
Dele nada conseguiu.
Ao final de suas conquistas e aquisições,
Iansã partiu para o reino de Xangô,
Envolvendo-o, apaixonando-se e vivendo com ele
para a vida toda.
Com Xangô, adquiriu o poder do encantamento,
O posto da justiça e o domínio dos raios.” (PRANDI, 2001,
p. 296-297)*

Oyá-Iansã entre os povos de matriz africana no Brasil e principalmente entre o povo Iorubá é o Orixá da liberdade, do fogo e do vento, como também do raio, e consequentemente está ligada a justiça:

A deusa Oyá, Orixá Oyá, de Origem africana, manifesta-se sob várias formas naturais: O vento, que pode ser agradável e refrescante, mas especialmente o vento forte, quase um furacão; o fogo, que regenera e tudo envolve, mas sobretudo o raio rápido, nervoso e com direção certa. (GLEASON, 1999, p.11)

Essas características, referentes a Óya, revelam seu caráter representativos referentes aos mitos citados acima e na letra da canção de Caetano Veloso.

ENUNCIADO CONCRETO: RELAÇÕES INERENTES

Segundo Bakhtin/Volochinov, três pilares são necessários para a existência de um enunciado concreto:

Contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [...] 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação. (VOLOCHINOV. V. N. / BAKHTIN. M. M.)

O horizonte espacial comum entre interlocutores é inerente a existência de um enunciado concreto em especial no caso da canção vaca profana é o ambiente das discussões político-sociais no começo dos anos oitenta entre a classe artística, a política, a elite com uma visão artística conservadora e a população brasileira, como também a discussão sobre a não democratização da arte, o papel importante e história das vanguarda artísticas européias. Além desses aspectos o conhecimento religioso, cultural e lúdico dos mitos afro brasileiros está presente nesse horizonte espacial comum, já que o autor pressupõe estes conhecimentos não

apenas de adeptos da religião afro-brasileiras, mas também de conhecedores de história e cultura afro-brasileira.

Os mitos têm a característica histórico-cultural de transmitir características físicas, psicológicas e espirituais de seus Deuses-Orixás.

O mito aqui relacionado, trata da força, da paixão e da intempérie que uma mulher, um orixá, sente em relação a alguns membros hostis da sociedade em que vive e da relação protetora que desvela a seus filhos, sem jamais submeter sua liberdade a determinações de caprichos alheios.

Outra condição para que se exista um enunciado concreto é a avaliação da situação comum, aqui, foi observada essa condição na opinião que o locutor têm em relação às relações artístico-culturais e nas concepções político-ideológicas que o mesmo acredita existir em seu destinatário, como também o destinatário por sua vez compartilha da idéia sugerida pelo autor, pois utiliza esse enunciado, a canção vaca profana, como ambiente que expressa suas inquietações. Essas inquietações por parte do autor-locutor e por parte do destinatário evidenciam a existência do terceiro pilar necessário à ocorrência de um enunciado concreto, o da compreensão e entendimento da situação comum. Sendo necessária essa inquietação para que a canção tenha a força enunciativa de um discurso revolucionário em uma sociedade conservadora e repressora da arte atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita da letra vaca profana, já que essa é um típico exemplo de enunciado concreto, realizada em um sentido macro, nos permitiu verificar as relações dialógicas que a mesma mantém com o mito. Através de tal análise, os

aspectos verbais e extra verbais foram evidenciados em uma interpretação enunciativo-discursivo.

O presente estudo nos permitiu entender o enunciado concreto como algo que não pode ser desassociado de sua historicidade nem da resposta esperada pelo autor por parte do destinatário, sendo necessário a inserção das três bases fundamentais para compreensão do enunciado, acarretando em prejuízo semântico-dialógico o não relacionamento de um desses elementos base entre autor e destinatário.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, José Luiz, Interdiscursividade e Intertextualidade in: BRAIT, Beth (Org.), Bakhtin: Outros Conceitos-Chave. 1ª Ed., 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto. 2008.

BERKENBROCK, Volney, J, A Experiência dos Orixás, uma estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. 2ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1999, p. 57.

VERGER, Pierre Fatumbi, & CARIBÉ, Lendas Africanas dos Orixás, Tradução do Francês para o Português de Maria Aparecida da Nóbrega, 4ª ed. Salvador, Corrupio, 1997, p. 37-41.

BERNARDO, Teresinha, Negras, Mulheres e Mães: Lembranças de Olga de Alaketu, EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BRAIT, Beth, MELO, Rosineide, Enunciado/enunciado concreto/ enunciação, IN: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin: conceitos-chaves. 1ª Ed., 1ª Reimpressão. - São Paulo: Contexto. 2008.

VOLOCHINOV, V.N./ BAKHTIN M.M., O discurso na vida e o discurso na arte: sobre poética sociológica. Texto em formato eletrônico.

DVD Outros Doces Bárbaros, Maria Bethânia, Gal Costa, Caetano Veloso, Gilberto Gil. Biscoito Fino. Filmado em 2002 e lançado em 2004.

ANEXO 1

Vaca Profana (Caetano Veloso)

*Respeito muito minhas lágrimas
Mas ainda mais minha risada
Inscrevo assim minhas palavras
Na voz de uma mulher sagrada
Vaca profana, põe teus cornos
Pra fora e acima da manada
Ê
Êê dona das divinas tetas
Derrama o leite bom na minha cara
E o leite mau na cara dos caretas
Segue a movida Madrileña
Também te mata Barcelona
Napoli, Pino, Pi, Pau, punks
Picassos movem-se por Londres
Bahia onipresentemente
Rio e bellissimo horizonte
Ê
Êê vaca de divinas tetas
La leche buena toda en mi garganta*

La mala leche para los puretas
Quero que pinte um amor Bethânia
Steve Wonder, andaluz
Como o que tive em Tel Aviv
Perto do mar, longe da cruz
Mas em composição cubista
Meu mundo Thelonius Monk's blues
 Ê
Êê vaca de divinas tetas
Teu bom só para o oco, minha falta
E o resto inunde as almas dos caretas
Sou tímido e espalhafatoso
Torre traçada por Gaudi
São Paulo é como o mundo todo
No mundo um grande amor perdi
Caretas de Paris, New York
Sem mágoas estamos aí
 Ê
Êê dona das divinas tetas
Quero teu leite todo em minha alma
Nada de leite mau para os caretas
Mas eu também sei ser careta
De perto ninguém é normal
Às vezes segue em linha reta
A vida, que é meu bem, meu mal
No mais as ramblas do planeta
Orchata de chufa si us plau
 Ê
Êê deusa de assombrosas tetas
Gota de leite bom na minha cara
Chuva do mesmo bom sobre os caretas

ANEXO 2

Oiá-Iansã -

Êpa Heyi!

*Ogum⁵ foi um dia caçar na floresta.
Ele ficou na espreita e viu um búfalo vindo em sua direção.
Ogum avaliou logo a distância que os separava
E preparou-se para matar o animal com a sua espada.
Mas viu o búfalo parar e, de repente, baixar a cabeça e despir-se de sua pele.
Desta pele saiu uma linda mulher.
Era Iansã, vestida com elegância, coberta de belos panos,
Um turbante luxuoso amarrado à cabeça
E ornada de colares e braceletes.
Iansã enrolou sua pele e seus chifres, fez uma trouxa e escondeu num
formigueiro.
Partiu em seguida, num passo leve, em direção ao mercado da cidade,
Sem desconfiar que Ogum tinha visto tudo.*

*Assim que Iansã partiu, Ogum apoderou-se da trouxa,
Foi para casa, guardou-a no celeiro de milho
E seguiu, também, para o mercado.
Lá, ele encontrou a bela mulher e cortejou-a.
Iansã era bela, muito bela, era a mulher mais bela do mundo.
Sua beleza era tal que se um homem a visse, logo a desejaria.
Ogum foi subjugado e logo a pediu em casamento.
Iansã apenas sorriu e recusou sem pelo.
Ogum insistiu e disse que a esperaria.
Ele não duvidava de que ela aceitasse a sua proposta.
Iansã voltou à floresta e não encontrou seu chifre nem sua pele.
“Ah! Que contrariedade! Que teria se passado? Que fazer?”*

5 Orixá Iorubá do Ferro e dos metais em geral, deus masculino da guerra e da ancestralidade masculina.

*Iansã voltou ao mercado, já vazio, e viu Ogum que a esperava.
Ela perguntou-lhe o que ele havia feito daquilo que ela deixara no formigueiro.
Ogum fingiu inocência e declarou que nada tinha a ver,
Nem com o formigueiro nem com o que havia nele.
Iansã não se deixou enganar e disse-lhe:
“Eu sei que você escondeu minha pele e meu chifre.
Eu sei que você se negará a me revelar o esconderijo.
Ogum, vou me casar com você e viver em sua casa.
Mas, existem certas regras de conduta para comigo.
Estas regras devem ser respeitadas, também, pelas pessoas da sua casa,
Ninguém poderá dizer: Você é um animal!
Ninguém poderá utilizar cascas de dendê para fazer fogo.
Ninguém poderá rolar um pilão pelo chão da casa”.*

*Ogum respondeu que havia compreendido e levou Iansã.
Chagando em sua casa, Ogum reuniu suas outras mulheres e
explicou-lhes como deveriam comportar-se.
Ficara claro para todos que ninguém deveria discutir com Iansã,
Nem insulta-la.*

*A vida organizou-se.
Ogum saía para caçar ou cultivar o campo.
Iansã, em vão, procurava sua pele e seus chifres.
Ela deu a luz a uma criança, depois uma segunda e uma terceira...
Ela deu a luz nove crianças.
Mas as mulheres viviam enciumadas da beleza de Iansã.*

*Cada vez mais enciumadas e hostis,
Elas decidiram desvendar o mistério da origem de Iansã.
Uma delas conseguiu embriagar Ogum com vinho de palma.
Ogum não pôde mais controlar suas palavras e revelou o segredo.
Contou que Iansã era, na realidade, um animal;
Que sua pele e seus chifres estavam escondidos no celeiro de milho.
Ogum recomendou-lhes ainda:
“Sobretudo não procurem vê-los, pois isto a amedrontará.
Não lhes digam jamais que é um animal!”
Depois disso, logo que Ogum saía para o campo,*

As mulheres insultavam Iansã:

“ Você é um animal, Você é uma animal!!”

Elas cantavam enquanto faziam os trabalhos de casa:

“Coma e beba, pode exhibir-se, mas sua pele está no celeiro de milho!”

Um dia, todas as mulheres saíram para o mercado.

Iansã aproveitou-se e correu para o celeiro.

Abriu a porta e, bem no fundo, sob grandes espigas de milho,

Encontrou sua pele e seus chifres.

Ela os vestiu novamente e se sacudiu com energia.

Cada pele de seu corpo retomou exatamente seu lugar dentro da pele.

Logo que as mulheres chagaram do mercado, ela saiu bufando.

Foi um tremendo massacre, pelo qual passaram todas.

Com grandes chifradas Iansã rasgou-lhes a barriga,

Pisou sobre os corpos e rodou-os no ar.

Iansã poupou seus filhos que a seguiam chorando e dizendo:

“Nossa mãe, nossa mãe! É você mesma?

Nossa mãe, nossa mãe!! Que você vai fazer?

Nossa mãe, nossa mãe!!! Que será de nós?”

O búfalo os consolou, roçando seu corpo carinhosamente no deles e dizendo-lhes:

“Eu vou voltar para a floresta; lá não é um bom lugar para vocês.

Mas vou lhes deixar uma lembrança.”

Retirou seus chifres, entregou-lhes e continuou:

“Quando qualquer perigo lhes ameaçar,

Quando precisarem dos meus conselhos,

Esfreguem estes chifres um no outro.

Em qualquer lugar que vocês estiverem,

Em qualquer lugar que eu estiver,

Escutarei suas queixas e virei socorrer-los.”

Eis porque dois chifres de búfalo estão sempre no altar de Iansã.

(VERGER, 1997, p.37-41)

MODALIZADORES COMO MARCA DE AUTORIA⁶

Diego Alexandre (PIBIC/CNPq/UFPE)

Severino Rodrigues (PIBIC/CNPq/UFPE)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa analisar como os pesquisadores das Ciências Exatas marcam a sua presença bem como a de outros autores no discurso científico. Para tanto, examinaremos quatro monografias de conclusão de curso das graduações de Matemática e Física, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse estudo, buscaremos considerar os modalizadores como uma maneira pela qual os graduandos emergem nos seus próprios textos. No tocante às marcas modais, a fundamentação teórica se baseará nos estudos de Neves (2000; 2006). Além disso, objetiva-se pensar na autoria do discurso científico como uma relação, antes de tudo, valorativa do autor com outro e com as regras da academia.

Para Bakhtin (2004, p. 145) o narrador, na formulação do seu enunciado, parte de regras de ordem sintática, de estilo e de composição, a fim de elaborar suas próprias estratégias linguísticas para incluir o outro em seu discurso, ao mesmo tempo em que se posiciona axiologicamente

⁶ Este artigo faz parte das pesquisas do projeto *Autoria e Discurso Científico*, coordenado pela Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (UFPE).

diante do que enuncia. Faraco (2005), nessa perspectiva, ressalta o fato de que o autor se posiciona valorativamente e, assim, expõe a constante relação travada pelo *eu* com o seu mundo. Desse modo, é justamente por conta desse posicionamento que ao autor-pesquisador é dada a possibilidade de constituição do todo. Nesse sentido, torna-se pertinente pensar que em todos os âmbitos e atos culturais estamos assumindo posições de valor.

No entanto, devemos enfatizar que o conceito de autor-criador proposto por Bakhtin era aplicado ao romance e não aos gêneros acadêmicos. A possibilidade dessa transposição para o discurso científico é mostrada por Rodrigues (2010) que, ao pensar no discurso científico enquanto gênero, leva em conta que este, como qualquer outro, é produzido sob o efeito da individualidade e sua interação discursiva é alimentada na relação entre a academia e as representações históricas dos modelos acadêmicos – que, no caso da presente pesquisa, são monografias.

Para Rodrigues (2010), além da questão dialógica, também se faz necessário, para o estudo do discurso científico, tocar no conceito de Formação Discursiva formulado por Foucault e, mais tarde, repensado por Pêcheux. Para este pesquisador, segundo a autora, “os enunciados devem ser estudados do ponto de vista da história do seu surgimento, enquanto acontecimentos discursivos, em que grupos de enunciados relacionam-se entre si” (p. 36). Desse modo, a proposta de análise centra-se no sentido de que é preciso pensar nas condições que compõem as situações enunciativas, visto que, como já dito, os enunciados, apesar de se constituírem em formatos relativamente estáveis, expressam a marca de individuali-

dade de quem os produz. Assim, “considerar o caráter relativamente estável dos gêneros é dar relevância a sua historicidade, ou seja, ao fato de eles não existirem como produtos [...] mas evoluírem” (RODRIGUES, 2010, p. 39).

Assim, é importante considerar que os gêneros científicos estão atrelados à individualidade de cada autor-pesquisador e que, por isso, as pesquisas acadêmicas tendem a se moldarem a uma relativa liberdade de estilo e as *regras do dizer* da academia. Além disso, a própria academia sofre mudanças históricas e, por conseguinte, mostra-se atenta às mudanças dos gêneros do discurso. Quanto a isso, Bakhtin aponta que

A história dos gêneros discursivos refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correia de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2003, p. 268).

É justamente nessa *correia de transmissão* que também pretendemos pensar a relação dos pesquisadores com os seus próprios textos. O estudo da autoria na Ciências Exatas, nesse sentido, dará suporte para se pensar no texto acadêmico como algo que, “assim como uma voz, é algo que sempre chama outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito”. (AMORIM, 2004, p. 155).

A partir das concepções de autoria, como já dito, percebe-se que o sujeito enunciador imprime, seja de forma implícita ou não, a sua posição valorativa no seu discurso. Além disso, o discurso de outrem entra em nosso discurso

como *unidade integral da construção textual* (BAKHTIN, 2004, p.144), sendo, desse modo, o uso dos modalizadores uma forma pela qual os pesquisadores denunciam explicitamente a sua presença como autores de seus próprios textos e, assim, exprimem a sua atitude diante do que enunciam.

Quando nos debruçamos sobre as investigações da modalização dos enunciados, nos deparamos com algumas dificuldades originadas da inexistência de um consenso por parte dos pesquisadores a respeito do conceito do que seria a *modalidade*, dos vários campos de estudos que podem ser abarcados e as diferentes classificações das marcas selecionadas para a análise. Além dos inúmeros teóricos, cada qual adotando determinado ponto de vista sobre os segmentos ou elementos modais, cujos estudos se podem seguir, Neves (2006) mostra que pesquisas mais recentes vêm dando preferência a uma abordagem da modalidade numa perspectiva mais social, concluindo que “os modalizadores [...] são usados na interação verbal, em princípio, para exprimir o ponto de vista do enunciador.” (p. 154). Ou seja, os segmentos modais marcam, seja de forma consciente ou não, a posição do sujeito enunciador perante o que enuncia, mas estando este mesmo enunciado inserido dentro de um determinado contexto.

AUTORIA NAS CIÊNCIAS EXATAS

A partir de uma visão de que o mundo é múltiplo e heterogeneamente interpretado, Bakhtin, de acordo com Faraco (2005), aponta para a concepção de que a linguagem é “concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (p. 40). Dessa

maneira, no ato da criação, há um constante deslocamento envolvendo as línguas sociais, “pela qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz”. Nesse sentido, a partir dessas valorações feitas sobre o plano estético, pensamos acerca da configuração axiológica nas Ciências Exatas ou da Natureza.

Segundo Rodrigues e Luna (2010), as Ciências Exatas cuidam de um objeto de estudo que, por ser acabado e completo, dá ao pesquisador a possibilidade de observá-lo em sua totalidade, em um estado que independa da subjetividade do cientista. Assim, de acordo com Faraco (2009), as Ciências Exatas irão constituir “uma forma de saber monológico em que o intelecto contempla uma coisa muda e se pronuncia sobre ela” (p. 43). Assim sendo, o pesquisador irá se inserir numa relação de sujeito/objeto e não numa de sujeito/sujeito – como se dá nas Ciências Humanas. Nesse sentido, é possível pensar na questão da oposição feita entre o monologismo e o dialogismo no gênero científico pelo fato de as Ciências Exatas, segundo Rodrigues e Matos Luna (2010), lançarem luz sobre uma *coisa* e sobre ela emitir um enunciado.

Para Amorim (2004), o texto científico das Ciências Exatas é, enquanto gênero, monológico, pois o “discurso está voltado para o objeto e a palavra serve apenas para representar. Não há diversidade de centros discursivos e, por conseguinte, o sentido tende a se estabilizar” (p.147). Esta maneira de ver um “não-compromisso” com a alteridade encontra a sua finalização nos discursos do tipo lógico-matemático, ou seja, no das Ciências da Natureza (AUTHIER, 1982 apud AMORIM, 2004). Contudo, é importante frisar que:

O monologismo como o esquecimento da alteridade que está na origem do seu dizer é também uma etapa na vida criativa do autor. Até aqui, havíamos tratado de uma forma composicional, de uma ausência de representações da alteridade num determinado texto. Nessa nova acepção, Bakhtin indica que ele pode ser um processo progressivo de monologização da consciência do autor e que não apareça necessariamente em seus textos. A palavra de outrem teria sido acolhida e reconhecida no início e, no final, ela se tornaria totalmente assimilada e anônima. O autor acabaria por acreditá-la sua, tamanho grau de incorporação que tivesse ocorrido. (AMORIM, 2004, p. 151).

Numa outra ótica acerca das questões da autoria nas Ciências da Natureza, concordamos com Amorim (2004) no que se refere à intenção e à direção do texto ocupando um lugar central. Ou seja, mesmo adequando-se às normas específicas da academia para a produção de seus textos científicos – no caso monografias de Matemática e Física –, os pesquisadores manifestam a sua individualidade e, claro, a sua autoria. Através do uso dos modalizadores para “moldar” o seu dizer frente ao que escrevem, os autores se posicionam valorativamente em seus textos e constroem opiniões próprias acerca do que foi pesquisado, já que o todo textual tem relação com a individualidade, relativizando os resultados ou “conduzindo” a leitura para o que vai ser estudado. Desse modo, parece-nos pertinente pensar no estudo da modalização como um fator de guia para entender o efeito autoria nas Ciências Exatas.

MODALIZAÇÃO

Neves (2006) aponta para dois problemas principais na hora de conceituar a *modalidade*. O primeiro ponto conflitante corresponde às discussões em torno da existência ou não de enunciados não modalizados (que não apresentam explicitamente marcas modais) e o outro seriam os limites imprecisos entre a Lógica e a Linguística. A autora ressalta que, na tradição dos estudos dos modalizadores pela ciência da linguagem, estudar a modalidade seria estudar as expressões explícitas que marcam a presença do falante no seu enunciado. Dessa forma, podemos observar que as maiores dificuldades parecem ser resultado da transferência de noções da lógica aristotélica para os estudos linguísticos.

Ao abordar as modalidades a partir do ponto de vista da Lógica e apresentando-as sob o quadrado do filósofo Aristóteles, a linguista trabalha com a *noção de verdade e/ou falsidade* na construção dos enunciados que foi a mesma adotada por aquele. Tal noção parece ter influência considerável nos estudos dos modalizadores atualmente, pois envolve as modalidades do *possível* e do *necessário*, tendo sido a partir desses pressupostos lógicos que surgiram dois eixos, o do conhecimento e da conduta, que resultariam nos dois principais tipos de modalidade, a *epistêmica* e a *deôntica*, respectivamente.

Por isso, mais adiante, a pesquisadora ressalta que “falar de modalização, em princípio, é falar de conceitos lógicos” (NEVES, 2006, p. 155), no entanto, reforça a existência de diferenças sensíveis entre ambas as áreas, já que os lógicos não consideram o enunciador nos estudos dos segmentos modais, deixando-o à parte, diferentemente dos linguistas, que entendem ser a referência ao enunciador de

fundamental importância para análise de qualquer enunciado modalizado.

A respeito de todas essas questões, escreve a pesquisadora:

O problema das relações entre Lógica e Linguística não é simples de ser esclarecido, mas ninguém duvida de que seria necessário, em princípio, opor o plano lógico-semântico ao plano da manifestação linguística. Entretanto, embora certos linguistas tenham tentado distinguir a modalidade linguística da lógica, as definições oferecidas trazem, na maior parte das vezes, a marca lógica. E afinal, apesar de as línguas naturais não se comportarem de maneira lógica, as pesquisas têm demonstrado que os domínios da Lógica e da Linguística são inseparáveis. (p. 157).

A seguir a autora examina os diferentes tipos de modalidade. As noções de *necessidade* e *possibilidade* estariam na base das subdivisões. A *modalidade alética* é a primeira a ser apresentada, contudo, ela não é tão facilmente encontrada nas línguas naturais. Este tipo está intimamente ligado à Lógica, sendo nela, estudo central. “A modalidade alética, ou lógica, está exclusivamente relacionada com a verdade necessária ou contingente das proposições.” (p. 159). Ou seja, ela caminha pelas noções *do necessário ao impossível* e estaria associada a questões de verdades relativas a mundos possíveis. A modalidade alética não é alvo de muitas investigações. Para a autora, isso é uma consequência do fato de os enunciados, apesar de estarem pronunciando uma verdade teoricamente inquestionável, não virem previamente avaliados pelo falante.

A *modalidade epistêmica* abarca as noções de necessidade e possibilidade epistêmicas e as atrela ao conhecimento sobre o mundo por parte do enunciador. A *modalidade deôntica* está atrelada às noções de obrigatoriedade e permissão. “A modalidade deôntica está condicionada por traços lexicais específicos ligados ao falante ([+controle]) e, de outro lado, implica que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo.” (p. 160).

A linguista aponta ainda para mais dois tipos de modalidades: a *bulomaica*, também denominada de *volitiva*, e a *disposicional* ou também chamada de *habilitativa*. Esta se refere à capacidade, disposição ou habilidade e aquela à necessidade e à possibilidade associadas aos anseios do enunciador. No entanto, a pesquisadora ressalva que esses dois tipos de marcas modais corresponderiam a modalidades deônticas.

Para o estudo dos segmentos modais encontrados no *corpus* do presente trabalho, adotaremos a classificação dos modalizadores das seguintes classes de palavras: *adjetivo*, *verbo* e *advérbio*, a partir da leitura de Neves (2006).

Segundo a autora os *adjetivos modais*⁷ apresentam valores semânticos diferenciados e podem ser de modalização epistêmica ou deôntica. Os modais epistêmicos expressam o saber e a maneira de pensar do enunciador. Ainda subdividem-se em de *certeza* ou *asseveração* e de

⁷ Neves (2000) afirma que os *adjetivos* podem ser encontrados nas seguintes subclasse: *qualificadores* ou *qualificativos* e *classificadores* ou *classificatórios*. Os primeiros caracterizam de forma mais ou menos vaga, no entanto bastante subjetiva, o substantivo. Os segundos implicam uma característica mais precisa, indicando maior objetividade na hora de adjetivar um substantivo. Para a autora, os adjetivos modais estariam na primeira subclasse ao lado dos adjetivos de avaliação.

eventualidade. Os deônticos materializam a ideia de *necessidade por obrigatoriedade*.

Os *verbos modais* igualmente aos adjetivos podem indicar tanto modalidade epistêmica –implicam *necessidade* ou *possibilidade*– quanto deôntica –*necessidade por obrigatoriedade* e *possibilidade com valor de permissão*. Os modais mais usados e que exprimem tais valores são os verbos *poder* e *dever*.

Os *advérbios* ou *as locuções adverbiais modais* representam um amplo campo de segmentos modalizadores. Para a pesquisadora (2000, p. 244):

Os **advérbios modalizadores** compõem uma classe de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação lingüística.

Como principais subclasses, encontramos advérbios modalizadores: *epistêmicos* (asseverativos afirmativos, asseverativos negativos, asseverativos relativos), *delimitadores*, *deônticos* e *afetivos* (afetivos subjetivos).

ANÁLISE DO CORPUS

Considerando a concepção de autoria de Bakhtin (2004) e as categorias gramaticais e suas funções modais apontadas por Neves (2000), a fim de analisar como o pesquisador das Ciências Exatas, num nível mais inicial da sua formação, posiciona-se valorativamente no seu

enunciado, examinaremos os segmentos modalizados encontrados no nosso *corpus*⁸, no intuito de verificar como o uso das marcas modais denuncia essa atitude do jovem pesquisador em relação ao que pretende afirmar, negar ou questionar, ou seja, revelar sua presença no enunciado.

Observemos os verbos modais nos seguintes excertos:

(I) **Deve** ser transmitido em sala de aula que todo o desenvolvimento da mecânica clássica é bem coerente para a maioria dos fenômenos que conseguimos observar e descrever por meio do nosso senso comum de medidas de velocidade, distância, etc. (MGF1)

(II) Segundo as Bases da Mecânica Newtoniana, tempo e espaço **deviam** seguir concepções absolutas, fato que se **pode** perceber claramente na obra “Principia” de Isaac Newton em 1685. (MGF1)

(III) A Criptografia Quântica utiliza princípios físicos da matéria para que **possamos** criar uma chave secreta que não **pode** ser quebrada nem por um computador quântico. (MGM1)

(IV) Essa colocação não **deve** ser considerada como uma ineficiência do método e sim como uma justificativa de que os problemas da matemática geram um desenvolvimento inigualável, pois por conta destes, **podemos** criar soluções para vários outros problemas que a primeira vista, não tinha relação nenhuma com o problema original. (MGM1)

⁸ Nosso *corpus* é formado, como já informado anteriormente, por monografias de graduação dos cursos de Matemática e Física, sendo duas de cada. Doravante, elas serão nomeadas da seguinte maneira: MGM1 e MGM2 (Monografias de graduação em Matemática) e MGF1 e MGF2 (Monografias de graduação em Física). Todas do ano de 2007, pois foram as mais recentes, de mesmo espaço temporal e encontradas a disposição para consulta. Delimitamos nossa análise a *Introdução* e a *Conclusão* das mesmas.

(V) A informática revolucionou diversos campos do conhecimento e com a educação não **poderia** ser diferente. (MGF2)

Percebemos que o verbo *dever* em I, II e IV indica necessidade deôntica, ou seja, um modalizador que está ligado à noção de obrigatoriedade. O sujeito enunciador aponta a necessidade de uma obrigação que o interlocutor deveria adotar. Assim, notamos a presença do autor em seu texto, pois ele toma uma posição específica ao dizer como determinadas questões devem ou deveriam ser. O uso do verbo modal *poder* em II, apenas na primeira vez que aparece em III, em IV e em V indica *possibilidade epistêmica*, ou seja, indica que essas ações apresentadas pelo pesquisador podem vir ou não a atingir seus objetivos. O mesmo valor semântico do verbo *poder* encontramos nos excertos abaixo:

(VI) Tal abordagem **pode** proporcionar um maior despertar e interesse no aluno, além de o mesmo ver que a construção da ciência se dá de forma contínua e não em um passe mágica [...] (MGF1)

(VII) A informática **pode** ser usada de diversas formas: em medições, gráficos, apresentações, modelagens, animações e simulações. (MGF2)

(VIII) Em contrapartida a **maioria** [dos professores] se preocupa em proporcionar um número de aulas que **pode** ser considerado razoável, no entanto, não ideal. (MGF1)

Ao nos debruçarmos ainda sobre o excerto VIII e nos seguintes:

(IX) **Normalmente**, o primeiro contato que os nossos alunos têm com a física dá-se com a mecânica clássica ou newtoniana. (MGF1)

(X) No entanto, tal contato, **na maioria dos casos**, desenvolve um senso de que as grandezas e os fenômenos são absolutos. (MGF1)

Observamos que o uso de advérbio ou locução adverbial como modalizador delimitador procura restringir o campo de alcance de tal afirmativa. Ao evitar generalizações, o pesquisador preserva-se da possibilidade de refutação plena da sua assertiva o que, conseqüentemente, proporciona um maior caráter de validade sobre o seu enunciado.

É interessante também constatar a função dos segmentos modais dos enunciados recortados abaixo.

(XI) Não foi realizada pesquisa com alunos da rede pública, pois, **infelizmente**, as quatro escolas visitadas, não tiveram o assunto em seus programas. (MGF1)

(XII) **Lamentavelmente**, o problema da escola pública é crônico, sendo um assunto extremamente debatido, mas que não há vontade política de nossos governantes de torná-las dignas de aprendizado não só de física e outras disciplinas, mas principalmente, no ensino de cidadania. (MGF1)

O pesquisador fez uso de advérbios que expressam a sua posição axiológica, o seu sentimento e opinião frente ao que diz. Eles são classificados, segundo Neves (2000), como *modalizadores afetivos subjetivos*, pois exprimem claramente o pensamento, a voz do seu enunciador. Vale ressaltar que esses dois recortes foram encontrados na *conclusão* e, por isso, correspondem a reflexões que o pesquisador faz acerca dos resultados da sua pesquisa.

Entretanto, uma das monografias de Matemática (MGM2) mostrou marcas de autoria de modo um tanto diferenciado das demais, pois ao invés de encontrarmos

verbos na terceira pessoa do singular, observamos a presença de verbos conjugados no singular da primeira pessoa gramatical.

(XIII) **Eu**, [nome completo da autora], **venho** através desta monografia cujo tema é a ÁREA DAS PRINCIPAIS FIGURAS PLANAS, propor o enfoque deste assunto de forma interessante e sucinta, voltada principalmente para os professores do Ensino Fundamental II.

(XIV) Para tal, **buscarei** sugestões de atividades que **podem** facilmente ser aplicadas em sala de aula dentro do horário regular como também os **instigarei** a pensar sobre a importância do conteúdo dentro do cotidiano do aluno. (MGM2)

Em XIII, a monografista apresenta seu nome completo e conjuga o verbo na primeira pessoa do singular evidenciando a autoria da monografia. Além do verbo *poder* com noção de *possibilidade epistêmica*, no trecho XIV a autora utilizou os verbos *buscar* e *instigar* conjugados pelo paradigma da pessoa gramatical *eu*, explicitando a sua voz dentro do texto e a sua atitude perante os objetivos da sua pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pensar em modalização é remeter a construção do texto à ideia de que na composição do gênero acadêmico, assim como qualquer outro, a marca do individual se faz presente, seja de modo implícito ou, como aqui observado, de modo explícito. Muito mais do que a suposta objetividade dita como obrigatória para o texto acadêmico, os modalizadores concretizam no discurso o fato de que, ao produzirem os seus textos, os pesquisadores, entre as normas

da academia e o que pretende ser dito, não deixam de marcar seu posicionamento perante o dito.

A marca modal mais recorrente encontrada nas monografias foi o verbo *dever* como *necessidade deôntica*, noção de obrigatoriedade. Isso pode levar à conclusão de que os autores se posicionam mais como autores das suas monografias no momento em que sugerem atitudes que devem ou deveriam ser tomadas, na hora de solicitar uma atitude do interlocutor e/ou da sua audiência.

No entanto, tendo-se em vista o pequeno *corpus* da nossa pesquisa e o limite temporal do mesmo, não podemos indicar uma tendência genérica da escrita da área das Ciências Exatas. Para tanto, uma investigação mais quantitativa deve ser realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LUNA, Maria José de Matos. A produção discursiva nas ciências exatas e a constituição do autor-pesquisador. In: MOURA, Vera; DAMIANOVIC, Maria. Cristina; LEAL, Virginia. (org.). *O ensino de línguas: concepções & práticas universitárias*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. *Questões de Dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

CARACTERIZAÇÃO DE IDENTIDADES EM COLUNAS SOCIAIS

Andréa Danuta Aguiar Costa (UFPE)
Eduarda do Nascimento Kunst (UFPE)

RESUMO

As identidades sociais dos indivíduos não são estanques; segundo Hall (1990), encontram-se sempre em “produção”. Além disso, as identidades são complexas, diversificadas e frequentemente reposicionadas. Esses fatores puderam ser observados nas colunas sociais de jornais pernambucanos, os quais nortearam a escolha dos objetivos desse artigo: analisar quais foram as marcas linguísticas contribuintes para a formação do processo identitário de mulheres, homens, casais e de grupos sociais distintos nos contextos em que estão inseridos no discurso jornalístico de colunas sociais. Para a fundamentação teórica desse artigo, baseamo-nos em: Bechara (2004), Dias (1996), Hall (1990), Kedhi (2007), Moita Lopes (2003), Neves (2000), Signorini (org) (2003), Trask (2004), dentre outros. A pesquisa focalizou-se em três jornais de grande circulação em Pernambuco: Jornal do Comércio, Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco nas respectivas seções: caderno C, Viver e Foco, no período de 31 de março a 2 de abril de 2006; os dados foram coletados nos dias de sexta-feira, sábado, domingo e ainda outros foram extraídos da coluna Agito, da Folha de Pernambuco, no dia 06 de abril. O estudo efetuado nos permitiu concluir que, como reflexo de aspectos que delineiam a nossa sociedade, a construção de identidade, feita através do uso da língua /linguagem, atravessa a classe social, identidade, gênero, raça, sexualidade, vida profissional, o que corrobora a relevância dessa temática na contemporaneidade

PALAVRAS-CHAVE: identidades; discurso jornalístico; colunas sociais; marcas linguísticas.

INTRODUÇÃO

Nas colunas sociais de jornais pernambucanos, a *mulherada* geralmente é *linda, colorida, alegre, dinâmica*, além de ser *jovem, competente, estilosa*, ainda pode ser *finha e fofa*. Já os homens podem ser designados por suas ilustres profissões, sem deixarem de ser *galãs, belos*; podem ainda dar *uma sopa* por aí. Percebe-se, portanto, como são diversificadas as denominações que os colunistas sociais de Pernambuco utilizam na caracterização de personalidades consideradas marcantes no meio social.

Nesse artigo verifica-se como são construídas as identidades das pessoas que aparecem nas colunas sociais. Analisar-se-á as identidades de mulheres, de homens, de casais e de grupos nos contextos em que estão inseridos no discurso e quais foram as marcas morfológicas responsáveis pelo processo identitário (uso de pronomes, substantivações presentes, caracterização por meio de adjetivos, ocorrência de prefixações e/ou sufixações, dentre outros).

As fontes pesquisadas são constituídas por três jornais de grande circulação em Pernambuco: Jornal do Comércio, Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco nas respectivas seções: caderno C, Viver e Foco. A análise foi realizada no período de 31 de março a 2 de abril; os dados foram coletados nos dias de sexta-feira, sábado, domingo e ainda outros dados foram extraídos da coluna Agito, da Folha de Pernambuco, no dia 06 de abril.

IDENTIDADE E LINGUAGEM

É através da língua que é constituída a identidade de um indivíduo. Trask (2004), em seu *Dicionário de Linguagem e*

Lingüística, assim define o conceito de língua e identidade: “o papel que tem uma língua no sentido de conferir ao indivíduo uma identidade de incluí-lo no grupo. Toda vez que alguém fala, dá às outras pessoas informações importantes sobre o tipo de pessoa que é, sua procedência, a classe social ‘a qual pertence, e até mesmo seu sexo e sua idade, por exemplo, numa conversa telefônica”

Inicia-se o processo de construção das identidades a partir de uma visão da linguagem como discurso, na ótica dos estudos linguísticos, em que este demonstra a relação entre os sujeitos envolvidos, suas especificidades identitárias, capazes de localizá-los socialmente e também no próprio discurso de maneira singular. Tal processo está imbuído de ideologias, e, ainda trata-se de uma operação ideológica. Em geral, o uso da linguagem envolve alteridade, termo proposto por Bakhtin, o qual define que a construção da identidade só pode existir contextualizada; ou seja, num contexto interacional específico relacionado com a ação humana.

De acordo com Moita Lopes (2002), “a identidade é um construto de natureza social, portanto, político-, isto é, identidade social compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com si-mesmo unitário”. Portanto, a última é destacada pelas características que definem um sujeito distinto e único, enquanto a primeira apóia-se naquilo que é comum nesse sujeito em relação ‘as categorias sociais.

A multiplicidade desses diversos discursos dos processos identitários corrobora a idéia de contínua transformação das qualificações prestadas ao sujeito. Explicitam-se aí

os caracteres dinâmico, fragmentado e fraturado típicos das identidades.

Contribuindo ainda para os estudos linguísticos concernentes às identidades sociais, Hoffnagel (2003) apresenta o termo identidade com noção que “inclui dimensões como papéis sociais (e.g. falante, ouvinte, mestre de cerimônias, médico, professor, etc.), relações sociais (e.g. parentesco, profissão, amizade, etc.), identidade grupal (e.g. gênero, geração, classe, etnia, religião, educação, etc.) e *rank* (e.g. pessoas com e sem títulos, empregador-empregado).”

IDENTIDADE E DISCURSO JORNALÍSTICO EM COLUNAS SOCIAIS

No discurso jornalístico, em particular nas colunas sociais, percebe-se que as caracterizações, fatos e acontecimentos expressos são produzidos a fim de provocar interesse público. Logo, uma pessoa torna-se “notícia” quando a população em geral busca receber informações dela, dado o seu status social. Nesse sentido, os leitores buscam nas colunas sociais desenvolver uma relação de *cartasis*, em que a idealização permite uma troca de identidade no mínimo no plano onírico, com as personalidades ali expostas.

Na atividade caracterizadora dentro desses discursos jornalísticos, presente nas colunas estudadas, sobressai-se uma marcante oralidade, na qual alguns elementos emocionais são notáveis. Há um estilo hiperbólico, além do sensacionalismo no culto às “celebridades”, no processo descritivo dos sujeitos analisados em tais colunas. No tocante à linguagem utilizada, observa-se a alternância da culta e da

popular, esta, muitas vezes, expressa através de frases feitas.

Em relação à oralidade, percebe-se a ocorrência de vocabulário gírio criado a partir de um léxico popular. Ele ainda é expresso através da “repetição de lugares-comuns populares” (as frases feitas), (DIAS, 1996, p. 68). Vale salientar a vasta utilização de alguns vocábulos com sufixos tipicamente gírios e muitas vezes, as linguagens popular e culta encontram-se numa mesma notícia dentro da coluna social.

Como um dos principais elementos presentes nas colunas sociais, o estilo hiperbólico colabora para a maior atenção do leitor aquilo que é declarado sobre as “personagens”. Esse tom sensacionalista demonstrador de algo ou alguém “extraordinário” revela-se como o principal mecanismo tanto na construção ideológica do colunista, como também influencia ideologicamente o público leitor.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS NESSA CONSTRUÇÃO

Uso de substantivos, artigos e adjetivos

Alguns aspectos linguísticos são utilizados na construção de identidades nas colunas sociais. Nesse processo de nomeação e de qualificação, o substantivo, por exemplo, assume um importante papel, através da descrição de personalidades pelas suas profissões, pelos seus parentescos ou pela simples nominalização (substantivos próprios) das *personas* caracterizadas. Pode-se observar ainda o emprego de alguns substantivos gírios, comuns nesse gênero textual. Muitas vezes o substantivo pode ter função de nomear algo

com variedade de extensão. Nesse sentido, Bechara explica a diferenciação entre os chamados nomes de grupo (um bando de pessoas) e coletivos (vinhedo). Os primeiros requerem uma explicitação dos seus componentes, enquanto os segundos não necessitam de tal determinação.

Na descrição das profissões exercidas pelas pessoas que figuram nas colunas sociais nota-se a necessidade de adaptação gramatical à nova realidade que as mulheres assumem no mercado de trabalho. Contudo, percebe-se que algumas convenções gramaticais quanto ao gênero masculino persistem (presidente-presidenta; parente-parenta).

Vê-se que um processo comum no corpus analisado é a metamorfose de algumas palavras quanto a sua original classe gramatical. A substantivação, por exemplo, através do uso do artigo contribui para isso, predominantemente substantivando adjetivos, dentro das colunas sociais analisadas (o jovem).

Moura Neves (2003) afirma, em sua *Gramática de Usos do Português*, que alguns adjetivos por ocorrerem constantemente junto de um mesmo substantivo podem substituí-lo semanticamente, nessa mesma perspectiva Bechara (2006) acrescenta, na *Moderna Gramática Portuguesa*, que o adjetivo, nestas substantivações, “prescinde do substantivo que o podia acompanhar, ou então é tomado em sentido muito geral e indeterminado, não marcado”. Isso ocorre com alguns adjetivos gentílicos, encontrados nas colunas sociais, os quais caracterizam majoritariamente pessoas e /ou grupos (o brasileiro que doa tudo naturalmente).

Como classe de lexema responsável pela delimitação das possibilidades designadas do substantivo, o adjetivo pela

visão *bechariana* pode assumir função explicadora, especializadora ou especificadora, sendo mais típico em nosso material de pesquisa os delimitadores especificadores (o Presidente da República).

Na *Gramática de Usos do Português*, Moura Neves (2003) discorre sobre a possibilidade de um substantivo funcionar como adjetivo, processo muitas vezes encontrado em nosso corpus (nova presidente). Essa função predicativa dá-se pela atribuição de propriedade(s) concernentes a outro substantivo, atuando aquela como qualificadora ou classificadora.

Outro detalhe visto em nossa pesquisa é a presença de locuções adjetivas que para Bechara “é a expressão formada de preposição + substantivo ou equivalente com função de adjetivo” (homem de coragem, colega de turma). Ainda no campo de observação de estudo de adjetivos, Maria Helena de Moura Neves (2003) ressalta o valor por vezes apreciativo, por vezes descritivo, incorporados por alguns adjetivos, é o caso de GRANDE. Ele, por exemplo, independente de sua localização no sintagma nominal com nome coletivo, refere-se a muitos elementos (grande equipe). No entanto, pode funcionar com atitude valorativa de “apreciação”, de “muito valor” (pessoa de tão grande beleza). Quanto aos adjetivos da mesma subcategoria, a referida autora afirma que eles podem ser condenados com ou sem conjunção coordenativa, ocorrência corriqueira entre os adjetivos qualificadores, dada sua condição de maior autonomia dentro do sintagma nominal (ficar solteirona e pobre é sempre horrível; andei eliminando tanta passagem ruim, desagradável).

Deparamo-nos em nossa pesquisa com uma variabilidade morfológica dos adjetivos com valor intensificador. Este potencializa a qualidade, ultrapassando a noção comum que temos dela ou ressaltar a qualidade de um ser em relação aos demais, explicação contida em *Moderna*

Gramática Portuguesa. Quanto ao aspecto classificatório, o superlativo expresso por tais adjetivos pode configurar-se como absoluto ou relativo. Em nossas análises, contemplaram-se casos de superlativo absoluto analítico e sintético. Em cuidadosíssimo, há maior ênfase semântica através do sufixo - íssimo do que em muito cuidadoso. (BECHARA, 2004:149). Kedhi (1998) e Moura Neves (2003) retratam em seus estudos o sufixo OSO, o qual expressa abundância de qualidade, Moura Neves (2003) classifica-os como adjetivos constituídos de sufixo de qualificadores. Em Moura Neves (2003), quanto aos prefixos em adjetivos, encontramos: os adjetivos formados “ prefixos intensificadores são adjetivos qualifica-dores” (as aulas pareciam super-simplificadas).

Há também a presença de um pronome possessivo caracterizador, que não se limita a indicar posse. Pode ter sentidos variados, como simpatia, afeto, cortesia, deferência, submissão ou ironia (o nosso herói; minha senhora; meu tolo, não vês que estou brincando?).

No *Dicionário de Comunicação*, de Rabaça e Barbosa o conceito definido de coluna assim é esclarecido: “Seção especializada de jornal ou revista, publicada com regularidade e geralmente assinada, redigida em estilo mais livre e pessoal do que o noticiário comum. Compõe-se de notas, sueños, crônicas, artigos ou textos legendas, podendo adotar, ao lado de várias dessas formas”. O corpus analisado levou em conta as 38 colunas sociais averiguadas. Para a elaboração desse artigo, foram extraídos os seguintes dados:

ANÁLISE DOS DADOS DO CORPUS

Sintagmas nominais substantivos com valor adjetivo (15 ocorrências):

Mulheres (31,25%)

- A nova presidente da Caixa Econômica Federal, Maria Fernanda Ramos Coelho.
- a advogada Giselle Martorelli
- procuradora Maria Teresa

Homens (68,75%)

- Djair Pedrosa, advogado da folha...
- Por ser militar, Alberto Feitosa...
- O produtor Maurício Spinelli...
- O empresário Everaldo Macedo Júnior...
- O ator Luciano Szafir...
- O jovem advogado Antônio Botelho...
- O empresário João Marinho...
- O diretor de arte Giovanni Bianco...
- ... mestre de nossa medicina Paulo Meirelles...
- Guilherme Beringuer (...) apresentador do programa Globo Ecologia...
- O fisioterapeuta Hélder Montenegro (...) professor universitário no Ceará, com especialização na França
- ... o surfista Kelly Stater

Sintagma Nominal representativo de título (7 ocorrências):

Mulheres (25%):

- ... primeira dama, Miriam Lacerda...
- A nova primeira dama do Estado, Taciana Mendonça...

Homens (62,5%):

- O namorado de Giselle Bündchen, Kelly Stater
- Giovanni Bianco (...) “ gênio do designa”
- O galã pernambucano Guilherme Berenguer...
- ... presenças ilustres da política do PFL: ACM Neto, José Agripino, Roberto Magalhães
- ... Luciano Szafir (...) posto de Cristo.

Grupos (12.5%):

- Grandes nomes: Zélia, Ariano e Maria Suassuna.

Sintagma nominal expreso por adjetivos e/ou substantivos com valor adjetivo na caracterização física e/ou psicológica e gentílica (15 ocorrências):

Homens (26,6%):

- Belo(...) João Marinho
- (...) pernambucano Guilherme Beringuer
- Djair pedrosa (...) muito cumprimentado
- ... um brasileiro, Giovanni Bianco

Mulheres (46,6%):

- ... belíssima (...) Júlia
- (...) Juliana, figura linda...
- a bela Michele Câmara
- O visual colorido e estiloso de Sílvia Wanderley
- A dinâmica e queridíssima Ceça Monteiro e Silva
- Daliana Martins (...) turbinadíssima
- Sempre competente, Ana Paula Tavares Correia

Casais e grupos (33,3%):

- ... a mulherada(...) enlouquecida
- alto astral dos namorados Marília Vieira e Eduardo Rios Emerenciano
- Sabrina Barbosa, Úrsula Fontes, Rafaela Suassuna, Marta Barbosa, Paulo Meira, Cora Machado e Cris Pontual (...) grupo de finas e fofas.
- Felicidade José Ubiracy e sua Ceça...
- Ricardo Lira e Joanna Carvalho, belo casal.

Sintagmas representativos de qualificação por meio de frases nominais (5 ocorrências):

Homem (20%):

- O carinho e felicidade do avô Julião Conrad.

Mulheres (60%):

- ... Juliana Farinha (...) que circula nas melhores rodas recifenses
- Cecília Monteiro faz poses, caras e bocas
- Renata Esteves com a alegria da juventude estampada no sorriso

Casal (20%):

- Mário Baô e Alessandra Monteiro são dessas pessoas que sabem como aproveitar a vida.

Sintagmas nominais representativos de parentesco expressos por substantivos (7 ocorrências):

Homens (42,86%):

- ... avô Julião Conrad
- ... Fábio, filho do mestre da nossa medicina Paulo Meirelles e Vesta
- ... Luciano Szafir (...) o pai de Sacha

Mulheres (57,14%):

- As cunhadas Maria e | Carla Mendonça
- Nina, filha da procuradora Maria Tereza e do jornalista Rossini Barreira
- José Ubiracy e sua Ceça (...), ladeando a filha Alessandra
- ... belíssima neta, Júlia

Marcas da oralidade expressas por expressões gírias, neologismos, frases feitas e efeitos hiperbólicos:

- ... os descolex da cidade
- ... a mulherada
- faz poses, caras e bocas
- Daliana Martns, (...) digamos assim, o colo mais recheado
- Finas e fofas
- Dando sopa
- ... Taciana Mendonça, com seu estilo ultra-discreto
- Sílvio pontual e Breno rego agitam...
- O empresário Everaldo Macedo Júnior (...) bolou (...)
- Braba

CONCLUSÃO

O estudo efetuado nos permitiu concluir sobre a importância do reconhecimento do processo predicativo existente nas colunas sociais, dado o seu caráter ideológico, político e ainda pelas contribuições às pesquisas referentes à linguagem. Essa necessidade se explica pelo momento de reflexividade vivido atualmente sobre as maneiras de se experimentar tanto a vida social como as novas identidades sociais apresentadas. Durante a pesquisa, foi possível identificar que os processos que caracterizam homens e mulheres são distintos entre si. Os primeiros, em geral, são identificados a partir de suas atividades profissionais. Já as mulheres, por sintagma nominal expresso por adjetivos e/ou substantivos com valor adjetivo na caracterização dos seus atributos físicos e psicológicos. Como reflexo dos aspectos que delineiam a nossa sociedade a construção de identidade, portanto, feita através do uso da língua /linguagem atravessa a classe social, a identidade, o gênero, a raça. A sexualidade, a vida profissional, o que corrobora a relevância dessa temática na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. ver. e ampl. 14ª reimp. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. *O Discurso da Violência- As marcas da oralidade no Jornalismo Popular*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1996.

Discursos de Identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Luiz Paulo da Moita Lopes (org) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DOUGLAS, Joaquim. *Jornalismo: A técnica do título*. Rio de Janeiro, Agir, 1966.

HOFFNAGEL, J. C. . A Narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: Antonio Motta; Maria do Carmo Brandão. (Org.). *Bagagem Imaginária: estudos antropológicos, históricos e sociológicos sobre imigração integração cultural e inclusão social*. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2003, v., p. 72-81.

KEDHI, Valter. *Morfemas do Português*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, I. G. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Inês Signorini(org) - São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a*

construção discursiva de raça, gênero, sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. MOURA NEVES, M. H. de. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2003.

RABAÇA, C. A. e BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. São Paulo: Codecri - Pasquim - 1ª Edição - 1978 - 498 págs.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*; Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

ZANCHETTA, Juvenal. *Imprensa Escrita e Telejornal*. São Paulo: UNESF, 2004.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MARCAS DE INTERATIVIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Ariana Barbosa de Melo Oliveira Borges (UFPE)⁹

RESUMO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado de formação superior que utiliza a educação a distância para suprir a lacuna de oferta de educação superior para as camadas da população que não têm acesso às universidades presenciais. A educação a distância (EaD), mediada pelas novas tecnologias interativas, é ainda fato recente no Brasil; portanto, faz-se necessária a realização de pesquisas na área dos estudos linguísticos, que enfoquem desde a produção de materiais didáticos, a processos interativos, ou avaliação de ensino-aprendizagem, entre outros temas relacionados ao campo das Ciências da Linguagem. Considerando ser recente a experiência da UFPE no âmbito da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, como parte integrante da UAB, esta pesquisa pretendeu analisar especificamente as marcas interacionais em materiais didáticos produzidos para atender a este fim, uma vez que a literatura da área preconiza que parte do êxito das ofertas em EaD é atribuída à linguagem empregada tanto nos materiais didáticos, quanto nos processos interacionais, vividos pelos

⁹ Aluna de graduação em Letras. Esta pesquisada foi realizada com o apoio do Cnpq sob a orientação da Profa. Dra. Virgínia Leal, vinculada ao projeto de pesquisa de Iniciação Científica de mesmo nome.

protagonistas em suas participações nas demais atividades distribuídas em diferentes ambientes da plataforma *moodle*. Esta pesquisa, de modo especial, fundamenta-se nos trabalhos de Barros (2002), Coscarelli (2002), Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), Marcuschi (2002), Fiorin (2008), Bakhtin (2006) e Mercado (2006), entre outros autores estudados.

PALAVRAS-CHAVE: EaD; Interacionismo; Material Didático.

INTRODUÇÃO

Verificou-se em Leal & Borges (2009) que é recente o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, na área dos estudos linguísticos, enfocando os processos de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Podendo-se mesmo afirmar que tais estudos, praticamente, tomaram “fôlego” com o advento das novas tecnologias interativas, dentre as quais destaca-se a web/internet.

No momento presente, com a nova conjuntura educacional em termos de expansão do sistema e da busca de inclusão de parte da população que até então fora excluída do acesso à educação formal, e também de uma retomada do valor e papel das universidades públicas deste país, verificou-se a necessidade de implantação de políticas públicas e de novos meios formativos para de fato garantir acesso à formação em nível superior.

É preciso enfatizar que a literatura produzida sobre o assunto tem colocado Autonomia e Interatividade como termos-chave para o sucesso dos cursos ministrados por

essa modalidade, cabendo neste caso a problematização das chamadas interações linguístico-discursivas.

Esta pesquisa surgiu a partir da constatação de que a UFPE, apontada como uma das dez melhores universidades do país, só muito recentemente aceitou o desafio de oferecer cursos de graduação plena a distância. A partir de 2008, tem-se a primeira oferta de uma licenciatura plena em Letras/Português; outra licenciatura em Letras/Espanhol, teve início no segundo semestre de 2010.

Neste sentido, a experiência da UFPE precisa de pesquisas que levem a um aprimoramento desta modalidade de processo educacional que permite uma mais extensa e rápida democratização do acesso à universidade, bem como contribui de modo ímpar para o processo de interiorização. No presente caso, a área temática da pesquisa está sendo a dos estudos linguísticos aplicados ao ensino de línguas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A revisão bibliográfica foi feita a partir de duas áreas relacionadas ao tema: Educação a Distância (EaD) e Linguística Aplicada ao Ensino-aprendizagem da Língua Materna. Como suporte teórico, foram feitas recensões de textos que tratam do tema interação; marcas de produção de diálogos; relações imagem icônica x texto verbal; discussões sobre que ferramentas seriam mais adequadas para o uso das novas tecnologias da comunicação e informação; proposições de estratégias pedagógicas adequadas à nova abordagem baseada numa aprendizagem colaborativa; novas formas de avaliação; e, por fim, a produção de matérias didáticos adequados a EaD.

Foi realizada, para constituição do *corpus*, uma leitura do material didático de todas as disciplinas do curso de Letras EaD da UFPE do primeiro e segundo períodos de oferta, optando-se pela seleção de quatro disciplinas, duas do primeiro e duas do segundo período letivo; o critério de seleção foi baseado na diferença entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, como também na autorização dada pelo autor do material instrucional, de apoio, bem como do professor especialista responsável pela execução. As disciplinas foram as seguintes: *Introdução à Linguística*, ministrada pela Profa. Dra. Virgínia Leal, *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, ministrada pela Profa. Dra. Virgínia Leal, *Teoria da Literatura*, ministrada pelo Prof. Dr. Aldo Lima e *Língua Portuguesa: Fonologia e Vocábulo*, ministrada pela Profa. Dra. Stella Telles.

Com o material selecionado foi feita uma análise descritiva dos seguintes pontos: a) tipo de marcas verbais de interação e sua relação com os registros formal e informal da linguagem; b) tipos de marcas de inclusão, interação, diálogo, do leitor com o texto (verbal e não-verbal).

RESULTADOS

As disciplinas pesquisadas têm diversas marcas interacionais que favorecem a compreensão do aluno sobre a matéria enfocada; o aspecto dialogal (tentativa de reprodução da modalidade oral) encontrado no decorrer das disciplinas tem como objetivo firmar uma relação de interação entre professor e aluno, que permanece no tempo pois a leitura do material didático é feita de modo assíncrono, diferentemente das aulas presenciais, pois essa interação face a face, ou seja, se dando na cena enunciativa, é ao final da aula interrompida, o que não acontece no ambiente virtual.

Diversas marcas formais do gênero material didático escrito estão presentes, tais como índice, a paginação, divisão em capítulos (aulas) e os textos/unidade têm referências bibliográficas, notas de “pé de página” que em alguns casos são links que remetem o leitor à informação desejada; mas, podemos também encontrar o uso de saudações como *Olá*, usado pelos professores no vídeo introdutório em que os mesmos se apresentam e dão as *boas-vindas*, falando um pouco sobre a disciplina e sua importância para o curso; além de marcas dialógicas, como “*agora vamos*” e “*você*”, uso retórico de perguntas, já que são respondidas a seguir, em todo o percurso da disciplina.

Relativo à busca de interatividade que vai além da relação entre a disposição dos elementos na página;/ ambiente *moodle*, ou seja, para além das discussões sobre as “ferramentas” e a acessibilidade a elas por parte dos usuários, pode-se dizer que essa busca tem relação direta com a busca de “participação”, de “inclusão” do interlocutor no chamado fio do discurso. Nos materiais didáticos estudados, nota-se que ela se dá a partir do momento de sua feitura, na escolha pelo professor dos signos linguísticos utilizados; no direcionamento da produção textual a um público específico com propósitos também específicos; essa relação “dialógica” (a busca de reprodução de uma situação síncrona, face a face) já acontece na interação verbal proposta pelo professor/*webwriter*, podendo ser verificada a construção de sentidos para aqueles enunciados, no momento próprio da enunciação. Uma outra característica forte que foi encontrada nos materiais didáticos analisados diz respeito ao diálogo, interação, entre textos, já que a todo momento são feitas referências explícitas a outros autores (citação direta, indireta, seção Para saber mais etc), deixando claro que o

conteúdo do material didático é apenas uma fonte auxiliar do processo educativo geral.

Característica ciberespacial – a hipermídia – permite a articulação de palavras, sons, imagens e movimentos no meio digital. É justamente essa qualidade do ambiente virtual que é aproveitada na produção do material didático do EaD-Letras/UFPE, unindo a linguagem verbal e a linguagem não-verbal num só ambiente, facilitando, a compreensão do leitor e possibilitando a construção da aprendizagem através da utilização de vários sentidos de maneira simultânea.

Com o uso dos novos suportes da informação e da comunicação, e o surgimento de gêneros discursivos a partir da mixagem de outros gêneros, novos atores tomam seus espaços na produção de materiais didáticos e no processo educativo. Dissipando os modelos da educação tradicional centrada na figura do professor, para uma educação com mais flexível, onde o professor atua como orientador e facilitador, desenvolvendo no estudando uma maior autonomia.

DISCUSSÃO

Segundo Marcuschi (2004), a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita, que continua a ser essencial apesar da integração de imagens e de som, tratando-se de um hibridismo nunca antes visto, com acúmulo de representações semióticas, o hipertexto. Marcuschi (2002) enfatiza que os gêneros digitais, assim como os demais gêneros, são práticas histórico-culturais socialmente construídas de acordo com as necessidades da sociedade. Sendo assim, a internet, que criou uma revolução humana e social, e conseqüentemente novos gêneros, como o *chat*, o *blog*, o *e-*

mail etc, fez surgir também uma nova práxis enunciativa onde prevalecem a informalidade e a oralidade (FIORIN, 2008).

As características bem marcantes do texto oral e de situações de interlocução, como a informalidade e a preferência por vocábulos coloquiais, encontradas com frequência na cena enunciativa de uma aula presencial; estão também presentes na EaD, ainda que os processos interativos utilizem hegemonicamente a modalidade escrita. Neste contexto, a informalidade, como já vimos acima, aparece como meio de resgatar um certo “clima” da aula presencial. Estes elementos também devem estar presentes no material didático que organiza os temas, sugere novas leituras, explica certos fenômenos e, o mais importante, deve buscar a inclusão do aluno no processo. São essas questões que foram observadas na elaboração do material didático das disciplinas *Introdução à lingüística*, *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, *Teoria da Literatura* e *Língua Portuguesa: Fonologia e Língua Portuguesa: Vocábulo*. Buscou-se verificar se de fato tais materiais estavam utilizando estratégias para firmar laços interacional-afetivos entre os estudantes e as disciplinas, visto que o mesmo acontece nas aulas presenciais devido a presença e atuação do professor. Segundo Barros (2002), é importante humanizar a relação com os alunos a distância, pois alunos envolvidos predispõem-se a aprender com mais facilidade.

CONCLUSÕES

A internet está criando novos gêneros discursivos e se utilizando de uma práxis enunciativa que alterna o oral e o escrito em termos do uso da linguagem; ela vem requerendo também uma nova maneira de ser avaliada pela sociedade,

o que a inclui como elemento de discussão na formação de professores, que deve ser continua, e acompanhar as tendências tecnológicas, analisando suas potencialidades para o uso no processo educacional.

Sendo assim, a produção de materiais didáticos não pode ser encarada como simples, uma vez que, solicita uma atenção especial por parte do professor, e deve seguir alguns princípios que facilitem a interação, para um melhor entendimento. A excessiva formalidade, muitas vezes presente nos meios acadêmicos, é bastante prejudicial, nesse caso específico em que o face a face está substituído no mais das vezes por atividades assíncronas. A linguagem acadêmica escrita “clássica”, ou seja, utilizada nos artigos, ensaios, conferências, por exemplo, deve ser substituída por uma linguagem menos formal, ou até, informal mas sempre levando em conta o uso da norma padrão; os longos parágrafos e longos períodos também devem ser evitados, já que o aluno não terá tão facilmente o auxílio do professor para dirimir dúvidas, checar compreensões etc em diversos momentos do curso; o uso de gráficos, tabelas, quadros, figuras e cores, se bem empregado é muito valorizado, pois apresenta o conteúdo de forma visual, icônica, por vezes mais eficiente que a linguagem verbal; *links*, também são bem vindos, mas sem excessos, pois neles o aluno pode verificar determinados assuntos que tenham sido tratados superficialmente pela disciplina ou acesso a um conteúdo mais compacto ou ainda, como foi dito anteriormente, fazendo as vezes de uma “nota de rodapé”.

Temos a intenção de, com este trabalho, contribuir para discussões acerca do tema EaD, e auxiliar a produção de outros materiais didáticos para esta nova etapa da educação que está emergindo cada vez com mais força no cenário

educacional do nosso país, uma vez que o grupo que preparou este curso não recebeu nenhum tipo de formação específica para a preparação de materiais didáticos para EaD, valendo-se apenas de conhecimentos teóricos sobre o assunto ou de acesso a materiais preparados para outros cursos similares ofertados no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq, através do PIBIC/UFPE, pela concessão da bolsa de Iniciação Científica (IC), à Profa. Dra. Virgínia Leal, pelo estímulo e orientações recebidas, e aos professores do E-letras/UFPE, pelo acesso aos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I.. *Lutar com palavras - coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAÚJO, J. C. e BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). *Interação na internet - novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M.. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* - São Paulo, HUCITEC, 2006.

BARROS, K. S. de M. (org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. - Natal: PPCEL / Imprensa Universitária UFRPE, 2002.

CABRAL, A. L. T.. Produção de material para cursos à distância: coesão e coerência. In: MARQUESI, S. et al (orgs.). *Interações virtuais – perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa à distância*. São Carlos: Claraluz, pp. 157-170, 2008.

COSCARELLI, C.V. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIORIN, J. L.. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. – São Paulo: Ed. Ática, 2006.

_____, J. L.. A internet vai acabar com a língua portuguesa? In: *Revista Texto Livre*, v.1, nº. 1. Disponível em: <<http://www.textolivres.net/2008/TLv1n1/fiorin.pdf>>, acesso em 12 de novembro de 2009.

FLORES, V. & TEIXEIRA, M. 2008. *Introdução à lingüística da enunciação*. – São Paulo: Contexto. pp.45-62., 2008.

KOCH, I. V.. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, V. & BORGES, A.. *Educação a Distância: marcas de interação em materiais didáticos*. Recife: PROPESQ/UFPE. Projeto submetido ao PIBIC, 2009.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____, P. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. – São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. & Xavier, A. C.. *Hipertexto e gêneros digitais* – novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P., BEZERRA, M. A. & MACHADO, A. R. (orgs.) *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, pp. 19-36, 2002.

MERCADO, L. P. L. (org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2006.

MORAN, J. M.. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. In: *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, nº2, pp.54-70, jun. 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=482&layout=abstract>>, acesso em 10 de janeiro de 2010.

VALENTE, J. A. et al (orgs.). *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VASCONCELOS, S. J. A Educação à distância e o Contexto Educacional Brasileiro Pós-LDB. In: Silva, M. V. & Marques, M. R. A.(orgs.). *LDB: Balanços e perspectivas para Educação Brasileira*. Campinas, SP: Ed. Alínea., 2008.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

QUANTAS LADEIRAS? ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS LETRAS DO BLOCO CARNAVALESCO QUANTA LADEIRA

Camila Gallindo Cornélio (UFPE, UNICAP)¹⁰

Helder Pessoa Lopes (UFPE, UNICAP)¹¹

RESUMO

O interesse maior do presente trabalho é analisar os discursos do Bloco carnavalesco *Quanta Ladeira*, a fim de localizar, caso haja, o limite entre a disposição da agremiação em divertir-se com suas piadas e o caráter, de fato, subversivo dessas canções. Deve-se avaliar, para tanto, seus posicionamentos sobre as mulheres e a sexualidade homossexual, tendo como base as composições de 2010. Nessa direção, optou-se por uma leitura teórica dos conceitos bakhtinianos sobre Carnaval e paródia.

Palavras-chave: Quanta Ladeira; Carnavalização; Paródia; Análise do discurso.

Fundado em 1994, por um grupo de amigos e artistas, como Lula Queiroga, Lenine e Zé da Flauta, o *Quanta Ladeira* fez, nos últimos anos, parte da programação oficial do Carnaval do Recife, apresentando-se

¹⁰ Graduanda em História pela UFPE e em Jornalismo pela UNICAP. Trabalho orientado pelo professor Nadilson Manoel da Silva.

¹¹ Graduando em Letras pela UFPE e em Jornalismo pela UNICAP. Trabalho orientado pelo professor Nadilson Manoel da Silva.

aos domingos no palco do Festival Rec-beat, no Pólo Mangue. A cada Carnaval, novas letras são apresentadas e facilmente assimiladas pelo público, pois são versões de músicas já populares, como *La Belle de Jour* (*La Belle Lindu*), de Alceu Valença e *A Praieira* (*A Cachaceira*), de Chico Science.

O Bloco é tido como um dos poucos que se posiciona politicamente em Pernambuco. O curioso é que, enquanto há quem acredite no engajamento político, também há aqueles que consideram certas composições agressivas e sem propósito, de apologia ao uso de drogas, homofóbicas e machistas.

Acredita-se, então, que o caminho para a compreensão dos limites entre a leviandade e a apropriação de um recurso persuasivo na difusão de posicionamentos políticos passa pelo amadurecimento dos conceitos relativos ao Carnaval e a paródia. Nesse sentido, deve-se delimitar o universo de análise às letras do Bloco referentes ao ano de 2010, que têm como tema a figura feminina e a questão da homossexualidade.

A PARÓDIA

No dicionário Aurélio (DE HOLLANDA, 2006), paródia significa uma “imitação burlesca” ou uma “imitação cômica de obra literária”. Ambas as definições estão limitadas à apenas uma das várias facetas do que é parodiar. No dicionário de literatura de Brewer, por exemplo, o termo paródia é definido como uma “ode que perverte o sentido de outra ode” (BREWER *apud* SANT’ANNA, 1985, p12). Já o lingüista Joseph Shipley apresenta a paródia como um canto junto a outro canto, uma espécie de “contracanto” (SHIPLEY, 1972), elevando a paródia a uma expressão artística.

Afonso de Sant'Anna assegura que o conceito de paródia tornou-se mais sofisticado a partir das considerações do formalista Yury Tynianov, quando sugere estudar a paródia junto à estilização. A partir das observações do formalista russo, a paródia não mais foi analisada individualmente, mas sempre em relação com outros fenômenos polifônicos, como a paráfrase ou como a ironia e a ambigüidade. Esta última passa a fazer parte desse sistema de fenômenos se feita propositalmente, e não por ato falho do compositor.

A concepção de paródia do teórico russo Mikhail Bakhtin questiona a idéia de fazer da paródia algo inferior ou simplesmente o exagero de outro conceito. Bakhtin, nos estudos sobre a poética de Dostoievsky (2005) e sobre a cultura popular na Idade Média (1993), discute a paródia e a carnavalização juntas, por isso, são suas observações as mais pertinentes para a análise das composições do *Quanta Ladeira*.

A carnavalização é, em suma, a transposição do espírito do Carnaval (irreverência, liberdade, insensatez, despudor) para a produção artística. O carnavalesco supõe um novo modo de relações humanas, o oposto às hierarquias, o “momento” onde o homem se permite tudo o que lhe é reprimido. Reavaliado o Carnaval, Bakhtin resgata também os gêneros ligados à baixa concepção de cultura, os gêneros secundários, carnavalizados, como a sátira menipéia – que inclui a paródia.

Romper com o real modificando a temática séria e original, a dupla personalidade, a paixão louca, a insensatez, as oposições e os contrates, a utopia social, a inversão da moral, são, entre outras, as características da sátira menipéia. A paródia, para Bakhtin (*apud* Carlos André Carvalho, 2007,

p.197), “é um elemento inseparável da sátira menipéia e de todos os gêneros carnavalizados”.

A paródia é, então, apropriar-se de um discurso existente e introduzir nele uma orientação diferente ou, até mesmo, oposta a do original, sendo razoavelmente conveniente aos descontentes com a realidade, porque se apossam dos meios dominantes para questioná-lo e combatê-lo. É justamente essa suposta postura crítica que chama atenção no *Quanta*.

O CARNAVAL

O contexto que o *Quanta Ladeira* vai às ruas é o Carnaval, período considerado como aquele em que é possível esquecer obrigações e papéis do cotidiano. A idéia que subsiste, portanto, é de fuga provisória da vida ordinária, de estabelecimento de um “mundo ao avesso”. Tal mundo se reveste de universalidade, liberdade, igualdade e abundância; havendo uma subversão provisória das hierarquias sociais, devido a uma licenciosidade poética, que funciona como um “contrato social”, perpassando todo o período carnavalesco.

O que Bakhtin considera como “mundo ao avesso”, Roberto da Matta chama de “*communitas*”, que seria quando “as raças, os credos, as classes e ideologias comungam pacificamente ao som do samba e da miscigenação” (1978, p. 21). Nessa direção, Da Matta fala do Carnaval como “uma época liminar, onde tudo é permissível” (idem, p. 28); ainda distingue três componentes básicos da instituição: (01) momento em que a população dispõe-se a ser inconseqüente; (02) época de comunhão e (03) momento que pode ser de neutralização ou dissolução de oposições sociais, mas

também de acentuação das mesmas em decorrência de sua inversão - as oposições homem/mulher, adultos/crianças, campo/cidade vêm à tona. Curioso é que tais inversões podem provocar a confiança na ordem. Dialeticamente, ao permitirem a emergência de comportamentos que vão de encontro à moralidade diária essas inversões acabam por afirmar aquilo que devem ser as atitudes do cotidiano.

A máscara surge, nesse universo, como elemento de disfarce das identidades sociais tradicionais, pois as pessoas podem realizar aquilo que desejam. Diz Bakhtin (1993, p. 8): “o Carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus”. Esses aspectos que remetem ao uso das máscaras, e em extensão ao momento do Carnaval, podem ser apreendidos quando da análise das letras do *Quanta Ladeira*, que, estando bem localizadas no festejo carnavalesco, podem reproduzir as ambigüidades intrínsecas ao período.

A FIGURA DA MULHER

Segundo as teorias de carnavalização, os papéis sociais masculino e feminino são invertidos ou neutralizados, em um contexto de comunhão. No entanto, o que se observa, aqui, é o contrário: a maioria das letras perpetua o ideal de uma sociedade machista. Tal grupo traz à tona as ambigüidades do período carnavalesco, pois as oposições são acentuadas. O Carnaval, teoricamente, funciona como uma abertura para a emergência de tudo aquilo que deve ser escondido no dia-dia; mas, ao mesmo tempo, diz qual o comportamento (e a ideologia) adequado para os momentos

de não-festa. Seria pertinente, então, analisar a figura das mulheres dentro dessa ambivalência.

Assim, as letras do *Quanta*, relativas às mulheres, localizam-se dentro das “confusões” carnavalescas. Ao mesmo tempo em que falam abertamente da sexualidade feminina, o fazem de forma machista, dando continuidade aos papéis sociais tradicionais. Sob a máscara do Carnaval, que confere um caráter de deboche as letras, a mulher é humilhada e desrespeitada. Não há nesse grupo uma inversão ou neutralização efetiva, nem a sexualidade que a mulher pode explorar é vista como algo positivo. Adjetivos como “cachorra”, “galinha” e “raparigas” são recorrentes, como se observa na letra abaixo:

SE A MULHER ENCHER

Fui na rua dar uma bola, procurar o que fazer
Encontrar os meus amigos e botar pra beber
Arrumar umas raparigas e botar pra foder
Chego em casa e dou-lhe um pau se a mulher encher
Se a mulher encher, se a mulher encher
Chego em casa e dou-lhe pau se a mulher encher

Os músicos do Bloco insinuam que se a mulher não for submissa ao homem, “*se a mulher encher*”, este terá o direito de “*dá-lhe um pau*”. Fala-se, ainda, das mulheres como “*raparigas*”; mas o tratamento desrespeitoso é feito ao lado de frases que remetem a “normalidades”: “*fui na rua*”, “*encontrar os meus amigos*” e, depois, “*chego em casa*”. Tal paralelismo confere um caráter natural aos xingamentos. Pode-se dizer, assim, que a letra reproduz o machismo hipócrita da sociedade moderna. No entanto, não somente pelo conteúdo, mas pela linguagem utilizada. O verbo “*dar*”, por exemplo,

refere-se ao ato sexual; “botar pra foder”, “dou-lhe um pau” também exemplificam a seleção chula das palavras. Ainda há alusão ao consumo de drogas. A expressão “dar uma bola” significa, popularmente, “fumar maconha”. Sendo assim, a letra concentra duas características do período carnavalesco: (1) subversão da ordem - o que se associa ao uso de substâncias ilícitas, que seriam banidas do cotidiano e “liberadas” no Carnaval; e (2) acentuação das oposições sociais - o homem mantém o seu papel de dominante e a mulher seu *status* de inferioridade.

Já a letra *A Pílula* fala do sexo sem compromisso com várias pessoas e da facilidade em impedir a gravidez. Contextualiza tais fatos no Carnaval, momento em que essas relações acentuam-se devido à vontade de “viver a vida”. A mulher, novamente, é tratada com desprezo. Nesse caso, no entanto, pela opção de um estilo de vida diferente do que moralmente espera-se dela.

A PÍLULA

Ela deu uma,
Deu dez, deu vinte,
Depois tomou a pílula
Do dia seguinte
Ela pegou sapinho com o negão
E uma gonorréia com o Alemão
Ela pegou de tudo,
Só não fez engravidar
Que já é um problema
Que não dá pra curar
Ela deu uma,
Deu dez, deu vinte,

Depois tomou a pílula
Do dia seguinte
Ela deu que só a porra,
Galinha, cachorra.
No Carnaval é que ela fica mais safada
E agora com essa pílula ela tá tarada
Tu levou pau, pau, pau
E dois testículos lá?
Mas tua bunda é tão fominha,
Meu amor,
Que a Igreja excomungou?

Aqui, todo avanço tecnológico que possibilitaria a emancipação feminina não é visto como algo positivo. A mulher é livre para ficar com quem quiser, com “dez” ou “vinte”, com o “negão” ou “alemão”; além disso, evita facilmente a gravidez pelo consumo da pílula, mas se o faz é considerada “galinha, cachorra”. Quando é o homem que recebe adjetivos do tipo “galinha” isso serve para reforçar sua masculinidade, não para denegrir sua imagem.

Para finalizar as depreciações, fala-se que a “bunda é tão fominha”. Na letra do *Quanta*, a expressão refere-se às mulheres que querem os homens só para si. Curioso é que logo após falar isso, e tantas outras ofensas no decorrer da letra, chama-se a mulher de “meu amor”. Então, a letra acaba com a pergunta “que a Igreja excomungou?”. Há, aqui, uma oposição entre a mulher puritana da Igreja e aquela descrita pela letra, pecadora que merece ser excomungada. Enfim, a seleção e repetição de palavras depreciativas deixam clara a posição machista em relação à liberdade sexual da mulher.

SEXUALIDADE E AUTO AFIRMAÇÃO

Quem observa o Carnaval do Brasil tem a nítida impressão de que se trata do momento de comunhão entre as diferentes classes sociais, tribos e orientações sexuais. No entanto, por trás das máscaras e fantasias, escondem-se a pobreza, o sofrimento e o preconceito. A presença marcante dos homossexuais, por exemplo, faz crer que o Carnaval é o momento de aceitação dos renegados sexuais e transgressores dos papéis dos gêneros convencionais, tanto que nesse período são comuns festas e brincadeiras onde homens se vestem de mulher e mulheres se vestem de homem. Entretanto, essa aceitação não é de fato. De acordo com o brasileiro James N. Green, a inversão das roupas e indumentárias poderiam despertar a consciência da possibilidade e aceitação da inversão do habitual, porém funcionam como “reforço dos padrões vigentes do feminino e masculino” (GREEN, 1999, p.336). Tais padrões podem ser percebidos na forma com que os homens se vestem e se comportam enquanto mulher (geralmente com largos quadris, grandes peitos e pernas à mostra, sempre muito leviana e despudorada). Há que se reparar a preocupação em deixar evidente que ali não se trata de um travesti, e sim de homem vestido de mulher, e para que não haja dúvidas quanto a isso, esses fantasiados são arrogantes e agressivos com os “gays de verdade”.

Na música *Falta uma Polegada* os membros repetem que falta pouco para “comer o cu” de seu ou sua parceira. Considerando que o Globo Repórter, programa a que se referem na música, é veiculado às sextas-feiras, e que a música narra de forma cronológica as partes do programa,

fica implícito que todas as sextas, ao término do telejornal o eu lírico tem relações sexuais.

FALTA UMA POLEGADA

Prêu comer teu cu

Falta uma polehada

Globo repórter já vai começar(hei!)

E o Chapelein tá ficando gagá (hei!)

Chico José tá no fundo do mar (hei!)

Chamando os golfinhos para entrevistar(hei!)

Prêu comer teu cu

Falta um polehada

A música não deixa claro se a pessoa com quem o eu lírico se relaciona é ou não do mesmo sexo que ele, fica evidente, porém, que ele é homem. A possibilidade de tratar-se de um relacionamento homossexual existe porque diante do baixo número de cirurgias de transgenitalização e das dificuldades para sua realização, o sexo anal é a alternativa que os homossexuais masculinos têm para copular. A naturalidade com que o ativo anuncia o sexo que ocorrerá pode, portanto, revelar, no mínimo, duas formas de desrespeito com o passivo: 1) Se a frase for proferida para uma mulher, trata da submissão dela em relação ao parceiro, tanto que ele apenas anuncia que a possuirá, de maneira grosseira e rude; 2) se a música trata de um relacionamento homossexual - além dos desrespeitos que feririam também a mulher -, por ser composta e cantada por heterossexuais, explicita o estereótipo dos relacionamentos gay, que se baseiam apenas na equivocada ideia do homoerotismo e superficialidade dos relacionamentos.

Aliada à imposição de uma suposta superioridade hétero e às críticas sem fundamento ao comportamento

homossexual, percebe-se ainda, em algumas letras do *Quanta Ladeira*, uma preocupação em mostrar-se viril e eficiente durante a relação sexual. Leva-se a crer, inclusive, que o ato sexual esta mais estritamente relacionado com a honra do que com o prazer propriamente dito, e, uma vez que o sujeito não é mais capaz de se impor na relação, seja por qual motivo for, não há mais motivo para mantê-la, como pode ser visto na música *O Regresso do meu Pau* (apropriação da música *O Último Regresso*, de Getúlio Cavalcanti).

O REGRESSO DO MEU PAU

Falam tanto que meu pau está
Todo mole, que já vai cair
E depois que ele despencar
Nem viagra faz ele subir
Fiz de tudo pra ele levantar
Mas o meu pau quer desistir
Não deite não, em cima dos cunhão.
Nunca me deixe com voce na mão
Você que sempre foi tão meu amigo
e dava cabeçada em meu umbigo

É triste olhar pra baixo e não te ver,
você que antes era tão viril
Vou operar, se não adiantar,
meu pau que vá pra puta que o pariu

Como se pode constatar, sem muito esforço, a letra se refere a alguém que, em primeira pessoa, falará de e com seu pênis. A música trata de um homem que é possivelmente de idade mais avançada, ou que sofre de algum tipo de dificuldade de ereção. O sujeito afirma que já tentou mais

de uma maneira e que foram todos sem sucesso, pois a dificuldade permanecia. Depois de muito lamentar, o eu lírico resolve tentar um procedimento cirúrgico, porém, deixa claro que se trata da última tentativa, se fracassar novamente não fará mais nada para recuperar a “virilidade” de que tanto se orgulhava.

É curioso a letra começar com as mesmas palavras da música a que se propuseram parodiar, “*falam tanto que...*”, o que faz crer que o sujeito tem uma vida sexual bastante ativa e com parceiras, ou parceiros, variados, tanto que seu desempenho chega a ser comentado.

Ainda na primeira estrofe, emprega-se a prosopopéia ou personificação, quando é dada ao “*pau*” a distinção de optar por desistir. Na segunda estrofe, o sujeito, lamentoso, fala do tamanho de seu pênis com orgulho, como se as medidas fizessem do sujeito ainda mais homem.

Com a análise dessas letras, fica clara a despreocupação dos compositores do *Quanta Ladeira* em inverter qualquer valor vigente, por mais esdrúxulo ou preconceituoso que seja.

CONCLUSÃO

A idéia para este trabalho era discutir se havia, nas letras do bloco *Quanta Ladeira*, engajamento político ou se tratavam-se apenas de brincadeiras sem compromisso social. Com esse intuito, pretendia-se investigar as composições feitas para o Carnaval de 2010 sobre a mulher e a sexualidade homossexual. Apesar de não ter sido possível analisar todas, foram selecionadas algumas peças chaves que representassem tais grupos.

Seria inevitável tratar das músicas do *Quanta*, sem investigar a paródia. Foi percebido, então, que parodiar não é simplesmente se apropriar do ritmo, da métrica e das rimas de outras composições. A classificação das letras do Bloco como paródia tornou-se bastante inapropriada, tendo em vista que uma nova leitura sob o olhar do descontente, da posição da mulher na sociedade seria a da inclusão e da não-violência. O que não se percebe em músicas como *Se a Mulher Encher*, suposta paródia de *Quando a Maré Encher*. Porém, se é a superficial descrição do dicionário Aurélio que voga, “Imitação burlesca” (DE HOLLANDA, 2006), o Bloco a faz, sim, e com excelência.

Quanto às teorias de carnavalização, fala-se de um momento em que as oposições sociais seriam invertidas; mas, o que se constatou foi um deslocamento do bloco em relação às teorias. O *Quanta Ladeira* revela a manutenção da ordem, da tradição e do cotidiano, como se percebe através da figura emblemática do homossexual; que, nas letras do Bloco, continua sendo tratado com menosprezo. Pode-se dizer, então, que o *Quanta* representa as contradições que vêm junto à efervescência carnavalesca, só podendo ser analisado e compreendido a partir das singularidades desse período.

A mera menção de alguns temas, porém, já representa um desvio da regra geral. O que significa dizer que não é de todo apegado ao que o senso geral costuma julgar apropriado ou inapropriado. Tratar de drogas e homossexualidade, por exemplo, pode estimular uma discussão que a sociedade se recusa a fazer. Sem dúvida, essa é uma contribuição do Bloco à sociedade, ainda que feita de forma imatura e superficial, o que se revela tanto pelo conteúdo quando pela forma. Certas brincadeiras enfraquecem a potencialidade crítica do discurso.

Quanto à linguagem, percebe-se também um avanço em relação aos tabus e aos preconceitos lingüísticos. O uso de termos populares, gírias, palavrões e neologismos, que seriam legitimados pelo Carnaval, representam uma libertação da tradicional e ultrapassada gramática normativa. A liberdade lingüística associa-se aos temas que abordam, pois parece conveniente tratar de temas tão “rasteiros” com uma linguagem menos formal. Outra hipótese quanto ao uso da linguagem, questiona se a informalidade serve de disfarce e desvio de atenção da superficialidade e imaturidade com que abordam os conteúdos.

Seria mais adequado, assim, enquadrar o *Quanta Ladeira* no universo das brincadeiras e piadas. Na auto-crítica presente na música “Micareta Underground”, os próprios membros do Bloco refletem: “*Quanta Ladeira virou elitista, um bloco fascista com festa privê*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Hucitec; Brasília, Edunb, 1993;

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas na poética de Dostoiévski*, trad. Paulo Bezerra, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005;

CARVALHO, André Carlos. *Tropicalismo: a geléia geral das vanguardas poéticas contemporâneas*, UFPE, 2008;

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006;

GREEN, James Naylor. *Além do Carnaval* – A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: UNESP, 1999;

MATTA, Roberto Augusto da. *Ensaio de antropologia estrutural* – o carnaval como um rito de passagem, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1973;

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*, 3ª ed., São Paulo, Ática, 1988.

O PROCESSO DE ESTILIZAÇÃO NA ADAPTAÇÃO DOS GÊNEROS: COMO AS CARTAS DE CAIO FERNANDO ABREU TORNAM-SE GÊNEROS LITERÁRIOS

Amanda Moraes (UFPE)
Emerson Silvestre (UFPE)¹²

RESUMO

A presente pesquisa objetiva observar como o processo dialógico da estilização é importante para a adaptação e criação de um novo gênero textual a partir do gênero carta. Para tanto, foi utilizada a teoria bakhtiniana do dialogismo e de gêneros do discurso, juntamente com discussões acerca da estilística e de teoria da literatura. Tais teorias foram aplicadas a uma carta do escritor Caio Fernando Abreu, possibilitando verificar que, utilizando recursos de estilo e de literariedade, o autor transformou sua produção epistolar em textos literários, criando um gênero que pode ser definido como “carta literária”.

DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Começaremos, pois, a discorrer acerca dos gêneros discursivos, ou textuais. Conceituar o que é um gênero textual é aventurar-se na imensidão da própria língua

¹² Graduandos do curso de Bacharelado em Letras. Artigo escrito sob a orientação da professora Dra. Siane Gois na disciplina LPTA (leitura e produção de textos acadêmicos).

enquanto interação, isso porque os gêneros do discurso apóiam-se em funções sociais para se firmarem, ou seja, os gêneros textuais são formas de interação que desempenham uma função na sociedade (interação sócio-comunicativa).

Por sua vez, cada gênero possui uma estrutura relativamente fixa, assim como sua função social, além de ser classificado enquanto essa função que desempenha. Por isso falamos que existe uma infinidade de gêneros, pois eles são as formas concretas pelas quais está organizado o discurso.

Para exemplificar, podemos observar o gênero carta. Para escrever uma carta, é necessário que saibamos como funciona a estrutura desse gênero, isto é, nos é exigido uma série de conhecimentos lexicais, morfossintáticos e sociais, para que se conceba o texto. É necessário conhecer o que significa “remetente”, “destinatário”, assim como é preciso saber utilizar vocativos no início da carta, datar e finalizar o texto.

Contudo, por tentar refletir a necessidade social da comunicação, os gêneros – apesar de relativamente estruturados – são heterogêneos, assim como o meio social, como sugere Marchezan (2008, p. 118):

Assim se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida. Longe disso, a própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar os gêneros.

Por serem dinâmicos e heterogêneos, os gêneros acabam por serem formas dialógicas parcialmente organizadas. A teoria do dialogismo bakhtiniano sugere que, muito além do diálogo face a face, os enunciados de qualquer

processo comunicacional são dialógicos, uma vez que qualquer pessoa, ao enunciar algo, se espelha no discurso do outro, seja para refutá-lo ou reafirmá-lo, como sugere Fiorin (2006, p.19): “(...) todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”.

Dessa forma, por serem firmados em enunciados dialógicos, os gêneros acabam por ter suas estruturas e aplicações sociais em diálogo com outros gêneros. Em decorrência disso, ouve-se falar em gênero primário e secundário. Um mesmo texto pode apresentar características de dois gêneros, um primário – identificado principalmente pela estrutura – e outro secundário, no qual existe um diálogo com outra esfera de enunciação:

A distinção entre gênero primário e gênero secundário – que, emprestada a outros domínios, pode ser considerada pouco específica ou operacional – retoma, respectivamente, as duas maneiras de se considerar o diálogo, (...) em *stricto sensu*, o diálogo cotidiano, espontâneo, e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado (MARCHEZAN 2008, p. 119).

Ainda sobre a questão de gêneros, podemos refletir acerca das palavras pioneiras de Bakhtin quando o mesmo sugere a capacidade transformadora do gênero secundário sobre o primário. O filósofo russo afirma que:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p 281.).

Dessa forma, com as palavras de Bakhtin, podemos afirmar que uma carta pode servir para transmitir notícias a um destinatário pré-determinado, mas também poderá funcionar como um texto literário que sensibilizará não só o destinatário, mas qualquer pessoa que se proponha a ler a carta. Em outras palavras, o gênero primário emprestará sua forma para que o secundário o transporte para outra circunstância comunicacional. Assim são as cartas de autores como Caio Fernando Abreu, se observadas por essa ótica.

Analisando a correspondência que o escritor enviou aos seus pais em 1987, podemos verificar a estrutura seguindo a forma “padrão” desse gênero: primeiramente, para quem ela foi endereçada, depois a data e o local em que foi escrita. O vocativo “querido pai, querida mãe” explicitando a atenção destinada aos pais; o corpo do texto, e por fim a assinatura.

Estruturalmente, a carta respeita as regras formais do gênero, entretanto, ao depararmos com o seu conteúdo, percebemos logo que não se trata de uma carta pessoal comum. Nesse momento, observamos a existência de um tipo de diálogo entre gêneros (primário e secundário), no qual a carta é passível de literariedade a partir do momento em que se relaciona com outra esfera de enunciação, como sugere Bakhtin:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos

gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 1997, p.282)

Essa reflexão só é possível ao observar o estilo utilizado pelo autor. Para tanto, se faz necessário um esclarecimento do conceito de estilo, perpassando várias correntes teóricas para, no final, tentar arrolar e identificar qual é o estilo da produção epistolar de Caio Fernando Abreu.

DO PROCESSO DE ESTILIZAÇÃO

Podemos traçar uma breve reflexão sobre o que é estilo, conhecendo como a estilística (e conseqüentemente o estilo) veio sendo estudada ao longo do tempo. Em princípio, a retórica Aristotélica foi o primeiro estudo que teve o estilo como objeto, nela encontra-se o conceito de que o estilo está diretamente relacionado com o “bem escrever”, com a ornamentação da palavra, ou seja, com o rebuscamento, com a clareza, com a correção e emprego dos tropos. Além disso, a retórica é também denominada como a “arte da persuasão”, é através dela que o orador busca o efeito de verdade, mesmo que o seu discurso não o seja. Para alcançar esse efeito de verdade, é necessário ter um estilo ornamentado.

Outra vertente para se entender o estilo é a linha de pesquisa de Charles Bally (apud DISCINI, 2004) e seu estilo linguístico. Ele acreditava numa estilística da língua, isto é, no valor afetivo que a língua possuía ao ser empregada em determinado discurso:

Uma ideia menos expressiva se opõe a uma mais expressiva. Trata-se de um estudo do estilo que se pauta pela atenção a tais recursos expressivos da língua, supostamente restrito à escolha de sintagmas, palavra ou frase, e articuladores dos significados *a mais* na dimensão palpável de uma frase (DISCINI, 2004, p. 15).

Entretanto, este estudo é válido apenas para a língua enquanto sistema, e não enquanto linguagem. Para Bally, existia, sim, uma carga de expressividade afetiva, mas restrito aos níveis fonéticos, morfológicos, sintáticos e lexicais. Essa teoria pode ser facilmente exemplificada quando observamos as duas orações seguintes:

- A) João é surdo.
- B) João é ruim das oíças.

Percebe-se que ambas as orações têm a mesma intenção de informar que João tem problemas auditivos. Entretanto, na primeira temos um grau de afetividade frisado na pura intenção de informar de maneira direta e eloquente. Mas na segunda temos uma expressividade humorada que transpassa a ironia.

Uma terceira maneira de se pensar o estilo é estudada na estilística literária. Nessa vertente, temos uma ligação direta com o psiquismo, ou seja, o estilo do escritor é o que ele sente, o que ele provavelmente vive. Essa vertente desemboca na análise literária de cunho biográfico que já não é uma linha de pensamento tão explorada pelos críticos literários, pois fere um dos principais elementos da criação literária: a construção do eu lírico, na poesia; e a do narrador, na prosa.

Mais contemporaneamente, o estilo é comparado ao homem. Ele é algo singular na medida em que o homem também o é enquanto sua existência única, entretanto:

Ao dizer que o estilo cria um efeito de individualidade não se está pensando em expressão da subjetividade. O estilo é resultante de uma visão de mundo. Assim como a cosmovisão estrutura e unifica o horizonte do ser humano, o estilo estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador (FIORIN, 2006, p. 47).

Essa perspectiva foi primeiramente abordada por Bakhtin. Em sua teoria, ele determina que o estilo existe na medida em que o homem se percebe duplo, ou seja, o homem é universal e a tentativa de exteriorizar essa universalidade é o que o torna singular. Logo, existe uma relação entre o homem e a maneira como ele percebe e se relaciona com o mundo:

O estilo como imagem unificada e concluída da exterioridade do mundo: a combinação do homem exterior, de seu traje, de suas maneiras com o seu ambiente de vida. A visão do mundo estrutura o ato (do interior, tudo pode ser compreendido como ato), assegura unidade ao escopo ativo do sentido que a própria vida persegue, assegura unidade ao que faz com que a vida responda por si mesma, ultrapasse a si mesma, supere a si mesma; o estilo unidade à exterioridade do mundo, ao que faz com que ele se reflita fora, volte-se para fora, confere unidade às fronteiras do mundo (elaboração e combinação das fronteiras) (BAKHTIN 1997, p. 218).

Tendo em vista o que fora explanado, encontrar o estilo de Caio Fernando Abreu é colher em cada uma dessas

teorias o que há de singular e original. Passando pelo uso dos tropos e ornamentação da palavra, observando a carga afetiva que os períodos (geralmente curtos) possuem, conhecer um pouco da história do escritor gaúcho que morou em Londres, São Paulo e Rio de Janeiro, passando longos períodos longe dos seus pais, por isso o tom solitário que as cartas transpassam, até chegar no singular universal que o caracteriza como um autor confessional.

ANALISANDO A CARTA

Como já foi observado, a carta de Abreu em nada se difere de outras cartas no que se refere à sua estrutura (ver anexo). Logo, pode-se afirmar que esse é o gênero primário do texto, que se fortalece em sua estrutura. Contudo, quando nos dispomos a lê-la, percebemos que seu conteúdo não é comum, inexistente um texto que se propõe apenas em contar as novidades. A carta foi escrita sob o signo da Literatura. Para melhor exemplificar essas questões literárias, podemos tomar como exemplo o processo de literariedade dos textos.

O termo “literariedade” ou “literaturidade” foi criado pelos formalistas russos e sua Sociedade para o Estudo da Língua Poética (OPOIAZ), mais especificamente por Roman Jakobson, durante a década de 1920. Para tais formalistas, o que diferenciava o texto comum do texto literário era a maneira como a linguagem era empregada: “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (EAGLETON, 2006, p. 3). Essa tensão entre língua poética e língua cotidiana, é o que nos ajudará a sustentar a definição de estilo aplicada por Caio Fernando Abreu em sua carta.

A carta, apesar de ter se tornado de certa forma obsoleta, perante a sociedade atual e à popularização do

email, ainda se configura como um gênero cotidiano, pois tem como principal função social contar os fatos do dia-a-dia – no caso das cartas pessoais. Para tanto, estruturam-se de maneira relativamente fixa (data, saudação, mensagem, assinatura, despedida). Caio Fernando Abreu foi fiel ao gênero enquanto estrutura, mas acabou por expandir a sua esfera social, no momento em que trabalhou a linguagem de maneira artística.

O que deveria ser apenas um texto contando como o escritor se sente sozinho, transforma-se em um conto intimista de períodos curtos, gramática impecável, e que encerra a beleza estética na criação da imagem de solidão por falta de amor, como sugere esse trecho:

Não sei mais conviver com as pessoas. Tenho medo de uma casa cheia de pais e mães e irmãos e sobrinhos e cunhados e cunhadas. Tenho vivido tão só durante tantos – quase 40 – anos. Devo estar acostumado (ABREU, 2005, p. 251).

Percebemos também, ao lermos o fragmento acima, que ao utilizar a conjunção “e” repetidas vezes, o autor deseja alcançar um efeito de gradação que, combinado à ausência de vírgulas, faz com que percamos o fôlego ao terminar a leitura do período. Esses recursos estilísticos são amplamente utilizados em textos literários com o intuito de dinamizar a forma de ler, e sentir o que fora escrito.

A criação de tais imagens e o “desvio” de função ou de esfera social que a carta passa a ter, se faz possível através do processo de estilização com o qual Abreu concebeu seu texto. Dessa maneira, a carta passa a ser o gênero principal – pois a estrutura permanece relativamente a mesma – e o

gênero literário aparece em segundo plano, decorrente da linguagem literária usada pelo escritor.

Ao percebe-se escritor, Abreu aceita sua condição de solitário e escreve o que, talvez, seja a passagem mais literária da carta: “E tenho pensado que, mais do que qualquer outra coisa, sou um escritor. Uma pessoa que escreve sobre a vida – como quem olha de uma janela – mas não consegue vivê-la” (ABREU, 2007, p. 251). O jogo metafórico para definir o “ser escritor” sugere uma anulação do autor como pessoa comum, a sua literatura só nasce porque a solidão existe.

A partir dessas características, podemos observar que o estilo da carta de Caio Fernando Abreu acaba por incrementar o próprio gênero carta. Através de recursos estilísticos, houve a expansão da ideia incipiente da função social desse gênero. A atribuição de beleza e sensibilidade ao simples fato de contar as novas para alguém (destinatário) suscita literariedade à carta, caracterizando-a como carta literária, um gênero híbrido que conta de forma literária o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente, talvez, da quase extinção de pessoas que ainda escreveriam cartas, Abreu acabou encontrando uma maneira de tornar vivo esse gênero. Transformou sua correspondência em uma produção artística que, de alguma maneira, permanece viva e, o mais importante, sensibiliza pessoas a escreverem cartas.

Com isso, percebemos que o processo de estilização auxilia a construção do gênero secundário dentro da carta de Caio Fernando Abreu. Através da maneira como o autor

seleciona as palavras utilizando-se da literariedade para alcançar a sensibilidade necessária aos textos literários, o gênero “carta” passa a circular em outra atmosfera social: a atmosfera estética.

Dessa forma, podemos entender que houve a criação de um gênero híbrido que poderia ser classificado como “carta literária”, na qual o gênero primário seria a própria carta, e o secundário um subgênero literário (como um conto, por exemplo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Caio Fernando. *Caio 3D: o melhor da década de 80*, Rio de Janeiro: Agir, 2005.

Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave* / Beth Brait, (org), - São Paulo: contexto, 2005.

DISCINI, Norma. *O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura*, São Paulo: Contexto, 2004.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução* - Tradução de Waltensir Dutra - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

MARCHEZAN, Renata Coelho in BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave* / Beth Brait, (org) - São Paulo: Contexto, 2008.

ANEXO

São Paulo, 12 de agosto de 1987

Querida mãe, querido pai,

Não sei mais conviver com as pessoas. Tenho medo de uma casa cheia de pais e mães e irmãos e sobrinhos e cunhados e cunhadas. Tenho vivido tão só durante tantos – quase 40 – anos. Devo estar acostumado.

Dormir 24 horas foi a maneira mais delicada que encontrei de não perturbar o equilíbrio de vocês – que é muito delicado. E também de não perturbar o meu próprio equilíbrio – que é tão ou mais delicado. Estou me transformando aos poucos num ser humano meio viciado em solidão. E que só sabe escrever. Não sei mais falar, abraçar, dar beijos, dizer coisas aparentemente simples como "eu gosto de você". Gosto de mim. Acho que é o destino dos escritores. E tenho pensado que, mais do que qualquer outra coisa, sou um escritor. Uma pessoa que escreve sobre a vida – como quem olha de uma janela – mas não consegue vivê-la.

Amo vocês como quem escreve para uma ficção: sem conseguir dizer nem mostrar isso. O que sobra é o áspero do gesto, a secura da palavra. Por trás disso, há muito amor. Amor louco – todas as pessoas são loucas, inclusive nós; amor encabulado – nós, da fronteira com a Argentina, somos especialmente encabulados. Mas amor de verdade. Perdoem o silêncio, o sono, a rispidez, a solidão. Está ficando tarde, e eu tenho medo de ter desaprendido o jeito. É muito difícil ficar adulto.

Amo vocês, seu filho,
Caio.

O EMPREGO DE ENTREVISTAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LEITURA-ESCRITA

Evana Ribeiro (UFPE)¹³

RESUMO

Um dos gêneros mais conhecidos e divulgados no meio social em que vivemos, a entrevista tem diversas funções, dentre as quais a divulgação de informações, o aprofundamento acerca do caráter de uma personalidade, esclarecimento de fatos, persuasão, entre outros. Considerando este amplo leque de possibilidades de uso, este gênero também se apresenta como portador de grande potencial a ser explorado dentro da sala de aula; tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura como também de produção textual. Neste trabalho, apoiado nos conceitos de leitura-escrita desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (1999), Goodman (1991) e Smth (2003) além de considerações sobre gêneros midiáticos desenvolvidas por Charaudeau (2009) e Oyama (2006), buscamos apresentar algumas possibilidades de trabalho com o gênero entrevista no ambiente escolar, de modo a desenvolver de forma apropriada o aprendizado de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: entrevista; comunicação; leitura-escrita.

¹³ E-mail: evanaizabely@yahoo.com.br

ENTREVISTA E GÊNEROS DISCURSIVOS

Junto a outros gêneros textuais como a carta do leitor, a resenha, o editorial e a notícia, a entrevista se apresenta como um gênero discursivo. Isto é, é voltado basicamente para a comunicação, a propagação de informação. E gêneros diferentes fazem parte de eventos comunicativos diferentes. A entrevista, mais especificamente, pode ser definida como “uma técnica de interação social” (Medina, 2004) ou “um procedimento de apuração ou base para uma matéria.” (Lage, 2007). A primeira definição leva o gênero para uma dimensão além da jornalística, enquanto que a segunda é mais estrita ao jornalismo, ao citar o gênero como “base para uma matéria”.

A ENTREVISTA COMO GÊNERO ESCOLAR

Os gêneros discursivos, ao serem inseridos no âmbito escolar, passam por um processo de “naturalização” (Schneuwly e Dolz, 1999). Isto é,

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (p. 3)

Quando naturalizados, os gêneros não servem apenas para fins de informação ou apuração de dados; mas também para fins de produção textual. Muito frequentemente obser-

vamos que os gêneros textuais são usados como base didática para aulas de produção textual, comumente chamadas de “aulas de redação”.

Além disso, observa-se que o trabalho com este gênero proporciona o desenvolvimento de estratégias argumentativas e contra-argumentativas que podem e devem se estender para além da entrevista.

Acerca do ensino-aprendizagem de gêneros textuais no âmbito escolar, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que

trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Não há, neste tipo de abordagem, possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. (p. 5)

Ainda, o gênero em pauta pode ajudar o estudante a perceber as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua; além de identificar onde e quando cada variante se apresenta como mais ou menos aplicável. Portanto, justifica-se assim não apenas a importância do trabalho de produção de entrevistas por parte dos alunos, mas também a leitura e

análise de entrevistas diversas, veiculadas em mídias distintas.

UM EXEMPLO DE TRABALHO COM O GÊNERO EM SALA DE AULA

Foi executado um trabalho com um grupo de estudantes de letras, no qual buscamos focar no processo de produção de perguntas e respostas, desenvolvimento da argumentação e a reescrita; ou seja, a passagem do texto oral para o meio escrito.

A oficina pedagógica realizada com estes alunos consistiu de três etapas, a saber:

- a) Leitura e análise de entrevistas veiculadas em meio impresso;
- b) Produção de uma entrevista cujo tema ficou à escolha dos próprios alunos;
- c) Análise das entrevistas produzidas na etapa *b*.

Aqui, vamos focalizar mais nas duas últimas etapas do trabalho, ou seja, a produção e análise de entrevistas por parte dos alunos participantes.

PRIMEIRA FASE: PRODUÇÃO DE ENTREVISTA

Os sujeitos da oficina, totalizando seis alunos, foram divididos em dois grupos de três, após responderem um questionário inicial versando sobre o conhecimento prévio sobre o gênero e sua função social.

A seguir, apresentamos um trecho da produção de um aluno do **Grupo 1**

Desde quando a senhora faz essas obras?

Desde criança, aprendi com meus pais.

A senhora tem alguma preferência em relação a suas obras?

Prefiro fazer santos de barro.

E qual foi o trabalho mais difícil que a senhora já fez?

A mais difícil que já fiz foi São Jorge, pois é muito detalhado.

Quanto tempo a senhora demora para fazer uma escultura?

De três a quatro dias.

A senhora tem alguma ajuda?

Sim, meu filho me ajuda.

O governo oferece alguma ajuda?

Sim, dão a verba para a compra do barro.

A senhora já vendeu para outros estados?

Já vendi para Salvador (Bahia), Mato Grosso, Brasília e para outro país.

O meio de produção escolhido pelo aluno foi a interação face a face, com gravação em áudio da conversa para posterior transcrição. Observamos através deste excerto que as perguntas foram, em geral, bastante curtas e objetivas. No que diz respeito à transcrição da produção oral para o meio escrito, observamos que todas as marcas de oralidade foram apagadas do texto final.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos e cujos resultados foram parcialmente apresentados aqui, podemos observar

que os professores dispõem de um bom conhecimento a respeito da entrevista, sua função social, elementos e etapas de produção, buscando trabalhar o gênero a partir do conhecimento prévio dos alunos.

Os alunos também demonstraram serem capazes de identificarem as características de uma entrevista temática, que foi o tipo utilizado na oficina. No entanto, o gênero pode e deve ainda ser explorado em outros trabalhos, como um recurso a mais para tornar o aprendizado de leitura e escrita mais efetivo e bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGE, Nilson. *A Reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. São Paulo: Record, 2007.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. 4 ed. 4 impressão. São Paulo: Ática, 2004.

OYAMA, T. *A arte de entrevistar bem*. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Trad.: Glaís Sales Cordeiro. In: Revista Brasileira de Educação. n. 11. AnPED, 1999.

UM ESTUDO DOS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

*Maria de Fátima Silveira (UFCG)*¹⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo principal refletir sobre o emprego dos artigos definidos e indefinidos, tendo como ponto de partida a abordagem funcionalista na visão de Maria Helena Moura Neves. Para tanto, foi feita uma análise deste conteúdo mostrando como ele é tratado pela gramática tradicional e pela gramática funcionalista. Ainda sob esse prisma, discutimos quais as implicações que o funcionalismo traz para sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: artigos definidos e indefinidos; funcionalismo; ensino

¹⁴ Maria de Fátima Silveira é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), especialista em Ensino e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas (2004) licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2008), mestranda em linguagem e Ensino pela (UFCG). Atuou durante dez anos como professora de Língua Portuguesa nas redes municipal e estadual de ensino, em Mogeiro, Paraíba. Atualmente, exerce o cargo de secretária adjunta da educação da cidade de Mogeiro – PB.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o alvo de discussão é o estudo dos artigos definidos e indefinidos na perspectiva funcionalista e suas implicações para o ensino. Tal preocupação justifica-se pelo fato dessa classe gramatical ser ainda pouco explorada, se tomarmos como base a orientação normativo – prescritiva. No entanto, sob a ótica da perspectiva funcionalista é possível registrar estudos que ultrapassam a definição de que “Artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo para definir ou indefinir o ser nomeado por esse substantivo”. (FARACO & MOURA, 2003, p. 262).

Essas considerações levam-nos a propor como objetivo analisar o emprego dos artigos definidos e indefinidos tendo como base a teoria funcionalista e suas implicações para o ensino. Para tanto, faremos uma revisão teórica das ideias que dão sustentação ao funcionalismo, tomando como suporte teórico as discussões Maria Helena Moura Neves¹⁵. Em seguida, faremos a análise do corpus a partir de alguns exemplos extraídos da gramática dos autores Giacomozzi, Valério e Fenga (1999) e do livro didático do 6º ano dos mesmos autores. O estudo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente mostramos como esses autores abordam os artigos definidos e indefinidos e, posteriormente, discutimos os exemplos à luz da visão funcionalista. Concluímos mostrando que é possível aplicar a teoria funcionalista na sala de aula.

² Maria Helena Moura Neves é licenciada em Letras (em Português-Grego e em Alemão) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970 e 1974, respectivamente), doutora em Letras Clássicas (Grego) pela Universidade de São Paulo (1978) e livre-docente (Língua Portuguesa) na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (1984). É bolsista de Produtividade em Pesquisa - nível IA do CNPq.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUNCIONALISMO

O funcionalismo é uma teoria que se opõe à abordagem formalista, uma vez que o enfoque funcionalista considera a linguagem enquanto interação. Dito de outra forma, esse modelo teórico busca explicar os fins a que servem as unidades lingüísticas, estabelecendo a relação entre a linguagem e seu contexto de uso. Segundo Neves (2006, p. 17), esse modo de ver a linguagem permite refletir sobre um aspecto importante, que é a noção de função.

Isso implica dizer que a língua é estruturada para construir significados (sistêmico) usados em situações reais de comunicação (função). Nesse sentido, as formas lingüísticas são analisadas em consonância com a função que a língua exerce em determinadas situações de uso.

Adentrando no estudo sobre a teoria funcionalista, Neves (2006, p. 18) destaca a proposta defendida pelo grupo da Escola de Praga, que tem como foco a língua em uso. Dessa forma, uma gramática de base funcional contempla os componentes sintáticos e semânticos, os quais se manifestam na interação verbal (componente pragmático). Partindo dessa base, diversos grupos têm se organizado para “montar arcabouços de reflexão e análise funcionalista”. No entanto, dentro desse grupo cada teórico tem uma marca particular de proposta funcionalista. Neves (op.cit.) apresenta a visão de quatro teóricos: Michael Halliday, Talmy Givón, Eugenio Coseriu e Simon Dik.

Halliday fixa-se na noção de função, vendo-a como uma propriedade fundamental da língua. Sua gramática é vista numa base sistêmica, privilegiando os aspectos semânticos e pragmáticos. Givón toma como base a relação cognitivo-funcional e defende a ideia da não – autonomia do

sistema linguístico e da unificação da sintaxe, semântica e pragmática como estrutura interna da gramática. Corseriu apoia-se na proposta “estruturalista ao estabelecer os significados gramaticais distinguidos na língua e as oposições entre os significados, entendendo a língua como um conjunto de paradigmas funcionais em que se estabelecem oposições funcionais” (NEVES, 2006, p.19). Dik centra seu estudo na relação discursiva – funcional, preocupando-se com a valorização do papel da expressão lingüística na comunicação.

A teoria funcionalista traz importantes contribuições para o ensino de língua materna, uma vez que possibilita aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a língua real, vinculada ao contexto de uso. Não se trata de reduzir a gramática a um conjunto de regras destinadas à escrita padrão. Conforme afirmam Cunha e Tavares (2007, p.14),

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizado, o que depende de cada contexto específico da interação. A língua está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas.

Embora não se tenha uma ampla literatura referente à aplicação dos conceitos funcionalistas, já é possível identificar alguns trabalhos voltados para a sala de aula, a exemplo dos estudos realizados por membros do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais “focalizam diferentes processos de codificação morfossintática e demonstram pos-

sibilidades de contribuições da abordagem funcionalista ao ensino da gramática”. (CUNHA e TAVARES, op.cit., p.33). Maria Helena Moura Neves também tem desenvolvido muitos trabalhos visando à aplicação do funcionalismo ao ensino com reflexões importantes que contribuem para repensar o ensino de língua materna. No item seguinte, focaremos a discussão no emprego dos artigos definidos e indefinidos, tendo como base o trabalho realizado por Neves (2000).

A PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

ARTIGOS DEFINIDOS

Diferentemente da gramática tradicional, *A Gramática de Usos do Português* atribui ao artigo uma possibilidade até então negada, isto é, não se trata de um elemento cuja função é apenas determinar o substantivo, mas é também um sintagma referencial obtido em contextos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, Neves (2000, p.389) atribui importância fundamental à referenciação no uso da linguagem, uma vez que, no discurso alguém fala com alguém e as palavras fóricas fazem referência a esses participantes do discurso. No texto, fala-se de pessoas e coisas que participam dos eventos, e as palavras fóricas¹⁶ fazem referência a esses participantes.

Em sua *Gramática dos Usos do Português*, Moura Neves afirma:

³ Maria Helena Moura Neves chama de palavras fóricas aquelas que remetem a algum outro elemento.

O artigo definido precede o substantivo. Ele ocorre, em geral, em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto pelo falante como do ouvinte. O que determina sua presença, entretanto, é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência.

Esse tratamento dado ao emprego do artigo definido sinaliza a aplicação da teoria funcionalista, principalmente, quando a autora atribui ao falante e ao ouvinte um papel importante na construção do enunciado. Ou seja, a intenção do falante determina suas escolhas.

A título de ilustração, propomos analisar o texto da propaganda de uma empresa de seguros, a qual foi utilizada pelos autores Giacomozzi, Valério e Fenga na gramática intitulada *“Estudos de Gramática”*. Os autores utilizaram esse texto para explicar a diferença entre artigo definido e indefinido. Vejamos:

Toda vez que você usar nosso seguro, tenha certeza de que ele não é apenas mais **um** seguro, mas sim **o** seguro.

Deste exemplo, inicialmente, interessa-nos o emprego do artigo **o**. Segundo os autores supracitados, trata-se de um artigo definido porque se refere a um seguro já conhecido pelo público. Partindo para a visão funcionalista, levando em consideração o contexto de uso e os aspectos semânticos, não se pode afirmar que esse **o** é definido pelo fato de o ouvinte conhecer o seguro. Dito de outra forma, se o objetivo da propaganda é divulgar para que as pessoas passem a conhecer os produtos ou outros serviços prestados pela empresa, implica dizer que nem todos os interlocutores

conhecem, neste caso, esta empresa de seguros. Analisando esse artigo do ponto de vista semântico, percebe-se que o determina o substantivo **seguro**, mas a informação ainda não é conhecida por todos os ouvintes, pois, a intenção do falante é exatamente informar que o **seguro** que ele oferece é melhor ou superior a todos os outros.

Nesse sentido, o exemplo aqui mencionado reforça a idéia de que o que determina o uso do artigo é a intenção do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência. (NEVES, op.cit.). Além disso, na maioria dos casos, para que o ouvinte compreenda determinados enunciados é necessário levar em conta os fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Na ocorrência: *Toda vez que você usar nosso seguro, tenha certeza de que ele não é apenas mais um seguro, mas sim o seguro.* Fica evidente o conceito de Givón (1984, apud NEVES, 2000, p. 123), em relação à referência nominal definida, o qual afirma: “invocando o contrato comunicativo: o falante codifica um sintagma nominal referencial como definido se supõe que o ouvinte é capaz de atribuir-lhe referência única, devido à acessibilidade dêitica da situação ou a acessibilidade referencial do arquivo permanente¹⁷”.

Uma leitura desse exemplo permite concluir que, em relação à estrutura interna do enunciado, de fato, o ouvinte é capaz de atribuir uma referência única, pois a intenção do falante é colocar a empresa de seguros como a melhor dentre tantas outras. No entanto, para compreender essa referência única, o interlocutor busca em seu arquivo permanente um conhecimento que já faz parte da sua cultura, ou seja, o

4. Givón (apud NEVES, 2006, P. 150), chama de arquivo permanente o conhecimento compartilhado pelos membros de determinada cultura.

ouvinte já sabe que o objetivo de uma propaganda é convencer o outro da qualidade do produto ou serviços prestados.

Com essa reflexão, a intenção é mostrar que um estudo baseado no uso “observa a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extralingüística”. (CUNHA e TAVARES, 2007, p. 18).

Portanto, causa estranhamento, utilizar um enunciado dessa natureza, apenas para dizer que na expressão o seguro, **o** é artigo definido (= aquele seguro que você conhece).

Outras expressões comuns no dia-a-dia, que apresentam semelhanças com o texto da propaganda em discussão, são enunciados do tipo: Maria é uma professora maravilhosa. Ela é **a** professora. / Ele é **o** cara.

No primeiro caso, o emprego do artigo **a** intensifica uma característica importante para valorizar ou destacar a professora. Na segunda ocorrência, **o cara** representa alguém que fez algo de excepcional, muito bom. A definitude nesses casos produz um efeito de sentido que não é valorizado pela gramática normativa. Tais comprovações reforçam cada vez mais a noção de que não é possível estudar gramática desvinculada dos componentes sintático, semântico e pragmático.

Tomemos para análise mais um exemplo extraído do livro *Estudos de Gramática*, (GIACOMOZZI, GILIO, VALÉRIO, FENGA, 1999)

Ontem encontrei o professor Eduardo, de Geografia...

Os autores utilizam esse enunciado para explicar a classificação dos artigos. Tal enunciado aparece dentro de um balão, indicando a fala de um aluno, que pela gravura,

dirige-se á professora. A orientação dada pelos autores desta gramática é a seguinte: “Sabemos quem é o professor; o artigo **o** precede o substantivo professor, determinando-o. É um artigo definido”.

Analizando essa ocorrência, segundo os princípios funcionalistas, é importante ressaltar que a escolha feita pelo usuário da língua nessa situação discursiva ocorreu porque o falante e o ouvinte tinham a informação em seu arquivo ativo. Ou seja, ambos conheciam o professor de Geografia. O falante não fez uso de uma referência única por acaso, mas o contexto da situação o permitiu a escolha do artigo definido.

No que diz respeito a essa questão, Givón (1984, apud NEVES, 2000, p. 126) atribui relevância à fonte de referência única, obtida na comunicação específica, emanada da informação real, passada do falante para o ouvinte. Assim sendo, quando não é possível localizar o referente no arquivo permanente ou na situação discursiva, é possível buscar a informação no próprio discurso através do arquivo ativo¹⁸.

Aplicando esses conceitos na sala de aula, fica mais evidente dizer ao aluno que o emprego do artigo, seja definido ou indefinido, é determinado pela situação comunicativa. Dessa forma, no caso da ocorrência “Ontem encontrei o professor Eduardo, de Geografia...” parece mais confiável explicar que o falante escolheu empregar o artigo definido porque tanto ele quanto o ouvinte conheciam o professor.

Além disso, é importante perceber o uso do artigo

¹⁸ Givón (apud NEVES, 2006, P. 150), chama de arquivo ativo o conhecimento mantido pelos falantes/ouvintes para o propósito de produzir e interpretar um discurso particular do modo como ele está sendo conduzido

definido enquanto elemento anafórico cuja definição é dada pelo próprio contexto linguístico. Neves (2000, p. 132) ressalta que “o uso anafórico implica uma forma de instrução para que o ouvinte una um referente linguístico a um objeto particular em sua memória, objeto esse que terá sido mencionado naquele ou em outras conversas com um falante específico”

ARTIGOS INDEFINIDOS

Ao tratar do emprego dos artigos indefinidos, Neves (2000, p. 513), em sua *Gramática de Usos do Português*, mostra que os artigos indefinidos são palavras não- fóricas, diz ela:

Usam-se antes de substantivos quando não se desejam apontar ou indicar a pessoa ou coisa a que se faz referência, nem na situação nem no texto. Assim, o sintagma nominal com artigo indefinido apresenta uma pessoa ou coisa simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-se como elemento de uma classe.

Retomemos novamente o enunciado *Toda vez que você usar nosso seguro, tenha certeza de que ele não é apenas mais **um** seguro, mas sim **o** seguro*. Tendo como base esse exemplo, os autores Giacomozzi, Gilio, Gildete Valério, Cláudia Reda Fenga (1999, p. 123), explicam que **um** é artigo indefinido porque trata de um seguro qualquer. Essa explicação revela uma visão muito restrita em relação ao uso do artigo indefinido. Pois o emprego dos indefinidos está relacionado à ideia de que o referente é localizado num conjunto em que um dos elementos será excluído. Porém, por se tratar de uma referência indefinida, o ouvinte não é capaz de saber

qual elemento do conjunto será incluído ou excluído da referência.

Conforme afirma Hawkins (1978, apud NEVES, 2000, p. 140), “é básica na indefinitude a exclusão: assumir a exclusão como característica básica da referência indefinida abre a possibilidade de explicar-se a interpretação disjuntiva que os ouvintes dão a muitas descrições indefinidas.” Partindo dessa reflexão, o sintagma **um seguro** pode ser compreendido como referindo-se a um seguro dentre vários outros existentes. Mas, fazendo uma análise do ponto de vista semântico, dá-se a entender que o falante está excluindo do conjunto todos os outros seguros para dizer que o dele é o melhor. Observemos outro exemplo:

Alice, por favor, chame **um** professor para me auxiliar na organização das salas.

Esse enunciado vem reforçar a afirmação de que na referência indefinida existe um conjunto em que um ou mais elemento será incluído ou excluído. Assim sendo, o sintagma **um professor** sugere que dentre um grupo de professores apenas um foi convocado.

REFLETINDO SOBRE ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Como nosso foco é a aplicação dos conceitos funcionalistas na sala de aula, julgamos importante comentar uma atividade proposta no livro didático intitulado *Descobrimos a gramática*¹⁹. A pretensão com esse estudo é

¹⁹ Este exemplo foi extraído do livro didático Estudos de Gramática de

mostrar o tipo de atividade que se propõe para trabalhar os artigos e, conseqüentemente, indicar uma atividade que proporcione ao aluno a capacidade de refletir sobre os artigos.

Após a explanação do conteúdo referente aos artigos definidos e indefinidos, os autores propõem um exercício em que a partir da leitura do texto: *Ritual para desenvolver a inteligência*, os alunos devem circular todos os artigos do texto e fazer uma seta até os substantivos que eles acompanham. Em seguida, sugere que o aluno copie os artigos circulados, classificando-os em definidos e indefinidos.

O exercício traz outras questões, porém, as duas selecionadas são suficientes para realizarmos a análise, uma vez que as demais seguem a mesma estrutura. Fazendo um estudo cuidadoso destas questões, torna-se evidente que são atividades mecânicas, as quais não privilegiam a reflexão sobre os usos da língua. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa atividade não contribuiu para estimular a capacidade de refletir sobre a língua, tendo em vista que as questões ficaram restritas a circular os artigos do texto e, em seguida copiá-los.

Essas atividades comprovam o que ressaltam Cunha e Tavares (2007, p. 14) ao afirmarem que “há uma grande distância separando a língua apresentada nos compêndios gramaticais da língua que usamos em nossas interações cotidianas.” Essa realidade traz como conseqüência o desestímulo à curiosidade intelectual dos alunos. Ainda

GIACOMOZZI, Gilio, VALÉRIO, Gildete e FENGA, Cláudia Reda. *Estudos de Gramática*. São Paulo; FTD, 1999. O texto ritual para desenvolver a inteligência é de autoria de Albert Wing. *Rituais dos gnomos*. Coleção Rituais Mágicos, nº 3. São Paulo, Escala.

segundo as autoras, “o desafio maior é fazer com que se entenda que a complexidade da língua pode e deve ser descoberta a partir de uma reflexão coerente, de uma prática de ensino baseada nos fatos que essa língua realmente revela.” (...)

Tendo como base a visão funcionalista, sugerimos que para explorar os artigos a partir do texto **Ritual para desenvolver a inteligência**, pode-se propor que os alunos o leiam e discutam qual a importância dos artigos na construção de sentido deste texto. Indo mais além, pode-se fazer questionamentos do tipo: Por que o texto começa com artigo indefinido ‘ Um ritual’ e não com artigo definido “o ritual”? Que efeito de sentido produz o emprego do artigo indefinido “um ritual”? E o ritual”? Por que o autor utilizou “um trabalho” e não o trabalho? Que explicação pode-se sugerir para o uso de artigo definido diante dos substantivos “sol e lua”? Será que poderíamos utilizar o indefinido?

Questionamentos como esses, se o professor fizer uma boa intervenção, proporciona ao aluno a capacidade de pensar sobre o uso da língua, e gradativamente ele irá entender que para construir um discurso, seja oral ou escrito, pois, estamos o tempo todo fazendo escolhas, tudo depende da intenção relativa ao que queremos comunicar para o ouvinte.

CONCLUSÃO

Do que se discutiu neste trabalho fica a conclusão de que não é possível estudar a língua desvinculada do seu contexto de uso. No que se refere aos artigos definidos e indefinidos, objeto da presente reflexão, fica evidente que se trata de um conteúdo significativo para a construção de

sentido de um texto, e que por isso, não cabe classificá-lo como um termo acessório, uma vez que essa terminologia usada pela gramática tradicional contempla apenas o aspecto sintático. A análise dos exemplos aqui mencionados demonstrou que o emprego dos artigos traz implicações semânticas e pragmáticas.

Além disso, esse estudo nos serviu para mostrar que é possível aplicar em sala de aula os fundamentos preconizados pelo funcionalismo. Para tanto, é necessário que o professor tome conhecimento da teoria e procure didatizá-la. Para isso, não precisa abandonar o livro didático, pois ele é um instrumento importante para o trabalho do professor, o segredo é aproveitar o que ele traz de significativo e transformar em exercícios que permitam a reflexão dos alunos.

Diante das discussões levantadas nesse estudo, podemos afirmar que cumprimos com nosso objetivo de refletir sobre o emprego dos artigos definidos e indefinidos na perspectiva funcionalista mostrando como esse conceito podem ser aplicados ao ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Angélica Furtado da & TAVARES, Maria Alice (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal, EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

FARACO & MOURA. *Gramática*. São Paulo: Ática, 2003, 19ª edição.

GIACOMOZZI, Gilio, VALÉRIO, Gildete e FENGA, Cláudia Reda. *Estudos de Gramática*. São Paulo; FTD, 1999.

_____. *Descobrimos a gramática*. São Paulo: FTD, 2004 – vol. 01

NEVES, Maria Helena de Moura. O artigo definido. In: _____. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. P. 391 – 448

NEVES, Maria Helena de Moura. O artigo indefinido. In: _____. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. P. 513- 532

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: _____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003. P. 128-163

_____. *Texto e Gramática*. São Paulo: contexto, 2006.

_____. As duas grandes correntes do pensamento lingüístico: funcionalismo e formalismo. In: NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P. 39 – 52.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Felipe Augusto Santana Nascimento
(Pibic/UFPE)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a questão da identificação como um fator primordial na relação do sujeito com a língua estrangeira que vai aprender. Para tanto, fez-se necessário (re)visitar as noções de língua e sujeito da Análise de Discurso Francesa, especialmente no intuito de observar como a identificação do sujeito com a língua estrangeira é mediada pelo imaginário. O *corpus* de análise é composto de fragmentos de uma comunidade do Orkut na qual os usuários mostram seu desejo de aprender a Língua Espanhola e sua predileção por tudo o que está relacionado a essa língua e, em contrapartida, uma rejeição à Língua Inglesa. Procuramos observar, por meio da análise, como “o sujeito resiste à língua e/ou ao seu ensino, porque não encontra espaços de identificação nessa língua” (De Nardi, 2008), o que revela uma resistência a essa materialidade, visto que a construção da identidade está vinculada à língua, local do impossível (Milner, 1987). Assim, refletir-se-á sobre a *estranheza* que uma determinada língua estrangeira causa e outra não, por que isso ocorre? Como se dá a identificação com uma língua estrangeira? Essas são algumas perguntas que permearam a reflexão que apresentaremos neste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: identificação; sujeito; língua estrangeira.

PARA COMEÇAR...

*Preciso ser o outro
para ser eu mesmo*
Mia Couto

O homem está sempre à procura de sua identidade, mas essa incansável busca, muitas vezes, é acompanhada de uma pungente falta de unidade que leva o indivíduo à eterna sensação de incompletude. Ah, essa busca do outro nos faz pisar em terrenos que nos são estranhos, mas que ao mesmo tempo podem ser nossos, pois neles talvez sejamos nós mesmos. No tocante à língua estrangeira não é diferente, em muitos casos ela é o outro que procuramos dominar para sermos nós mesmos, outro que nos faz passar por este constante conflito: *falar* nessa língua, e/ou *ser* dessa língua? Não nos lamentemos! Busquemos respostas, hipóteses, “o homem é eterno fragmento” eterna busca, eterno *barroco* de si. Na língua estrangeira, buscamos novas formas de *ser*, de nos identificar, de dizer. No entanto, o que nos leva à escolha de uma determinada língua estrangeira e não outra, qual a origem de tal identificação?

A língua, objeto de estudo da linguística, e sua aquisição já geraram muitas controvérsias, e isso é ainda mais discutido quando se trata de língua estrangeira, pois, apesar da multiplicidade de explicações, ainda não se sabe ao certo que fatores levam determinados sujeitos a buscar uma segunda língua que, *a priori*, apesar de algum grau de afinidade, lhe é estranha. Dessa forma, partimos do princípio que o sujeito parte de sua língua, no caso a materna, em busca do “novo”, mas essa experiência nem sempre pode ser

considerada boa, uma vez que a língua, que seria o lugar do aconchego, passa a ser o lugar do estranho e, então, um sentimento de repulsa pode começar a vigorar neste sujeito.

Nesse sentido, percebemos que os processos de identificação com essa língua estão marcados negativamente neste sujeito, uma vez que ele não encontra espaços para se subjetivar nela, o que pode estar relacionado ao imaginário que o sujeito projeta em relação à língua estrangeira, o qual rege a motivação, ou melhor, a suposta identificação que o faz sair de seu modo habitual de *se dizer* em busca de novas *formas de dizer*. Com isso, procuraremos entender como alteridade e identificação estão imbricadas nos processos de aprendizagem dessa língua.

QUE LUGAR É ESSE: LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Constantemente, a discussão acerca de língua materna e estrangeira persegue os estudiosos da língua; não é para menos, já que a língua e seus encantos são objeto da linguística. Nesse sentido, a língua à qual nos referimos está distante da língua apenas estrutura – código – mas se aproxima ao impossível, ou melhor, é a língua do impossível, local do seu real, a língua do discurso (MILNER, 1987). Assim, não nos limitaremos a observá-la como um código a ser adquirido para se ter mais uma opção de comunicação, vendo-a como essência, em que o sujeito se faz na/pela língua. Falamos de uma língua que é materialidade do discurso e da qual falhas e equívocos são constituintes, sendo, portanto, o local onde o sujeito pode se inscrever e se subjetivar.

Desse modo, antes que criemos problemas, vamos delimitar, sim delimitar e não conceituar, o que entendemos por língua materna e língua estrangeira. Neste trabalho,

chamamos de materna a língua na qual o sujeito foi alfabetizado e que, geralmente, representa o lugar onde o sujeito pode melhor se subjetivar. Assim, entendemos a língua materna como um lugar familiar, o terreno que o sujeito se subjetiva para *se dizer*. No entanto, esse sujeito ignora que é afetado pela historicidade da língua e, com isso, tem a ilusão que é a origem de seu *dizer*. É dessa forma que Pêcheux (1975, p. 174) chama-nos a atenção para o fato de que o sujeito é afetado duplamente pela materialidade do discurso: não controla e nem é a origem do *seu dizer*. Com isso, sem dar-se conta desse assujeitamento, visto que ele é da ordem do inconsciente, o sujeito apresenta uma sensação de completude em relação à língua, pensando que a domina. Então,

a língua materna é justamente aquela que abafa esses desejos, constituindo, em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de se auto-controlar e controlar o outro (interlocutor), já que se percebe capaz de controlar os efeitos de seu dizer [...]” (CORACINI, 1997, p. 160)

Em contrapartida, na língua estrangeira o movimento parece ser o contrário, pois apesar do sujeito se sentir, muitas vezes, desconfortável nessa outra língua, nela tem a ilusão de que “quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos” (MELMAN apud CORACINI, 1997, p. 160).

A experiência do novo, então, é uma faca de dois gumes, pois essa suposta liberdade pode provocar no sujeito uma rejeição ou ainda uma grande atração. Enquanto a rejeição provoca no sujeito um forte medo do estranho, a atração pode gerar uma sensação de plenitude, de realização,

já que o sujeito encontra o seu “lugar”, é acolhido por/nessa outra língua. Dessa forma, o sujeito está inscrito na nova língua, no entanto é a sua língua materna que realmente o subjetiva, pois é ela que regula a sua forma de se inscrever na língua estrangeira.

Sabendo disso, para nós, será interessante pensar o que regula o sujeito para fazê-lo partir em busca de uma nova forma de dizer, que imaginário – outros dizeres – está por trás dessa língua estrangeira, que faz o sujeito identificar-se? É partindo para as formações imaginárias, então, que vamos resgatar como essas vozes corroboram tal processo de identificação.

O IMAGINÁRIO E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

O sujeito é regulado pelo imaginário, uma vez que é determinado ideologicamente pela formação discursiva na qual está inserido. Dessa forma, o sujeito, por estar inscrito numa determinada formação discursiva, é regulado pelas vozes que permeiam esse lugar, já que é constituído historicamente. Ao tratarmos de formações discursivas, portanto, temos que ter em mente que se tratam de *saberes* heterogêneos, com os quais o sujeito pode se identificar (aceitar os saberes que regulam essa formação discursiva), contra-identificar (indagá-la, ir de encontro a algum ponto, sem rompimento) ou se desidentificar (não se inscrever mais nessa formação; quando isso ocorre o sujeito inconscientemente já está inscrito numa outra formação, já que é constitutivo do sujeito ser assujeitado).

Nessa conjuntura, esse sujeito quando parte para uma língua estrangeira é cerceado por esses dizeres que influenciam na sua relação com essa nova língua, o sujeito é

deslocado, então, de seu lugar habitual, língua materna, e é levado a se subjetivar em outra língua, na tentativa de *ser dito* por ela. É nessa ânsia de se encontrar na língua do outro que o sujeito parte para essa nova língua, por meio de imaginários projetados mediante os saberes que circundam a sua formação discursiva. O imaginário, desse modo, atua como uma espécie de antecipação que se faz sobre o outro é por meio dessas antecipações que o sujeito é regulado nessa nova língua, indicando como ele deve se portar nesse novo espaço. Além disso, é importante pensarmos que o imaginário é construído socialmente e, dessa forma, faz-se necessário observar que eles se cristalizam com as repetições desses saberes, criando estereótipos em relação à língua, por exemplo, que se vai optar para aprender.

É nesse sentido que as formações imaginárias são primordiais para o entendimento dessa identificação do sujeito com *outro*, é na procura de se encontrar que o sujeito recorre à alteridade, em busca de sua singularidade – do seu *dizer*. Para que isso ocorra, é preciso que o sujeito esteja identificado com a essa nova língua na qual vai se subjetivar, uma vez que é por meio dela que o sujeito se constituirá sujeito dessa língua. Contudo, essa relação de subjetivação – identificação – não é tão simples, a identificação pressupõe a contradição, visto que é da ordem do descentramento, isto é, “a identidade opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) de unidade do locutor (ou interlocutor), enquanto *ego*” (SERRANI-INFANTE, 1996). Dessa maneira, essa identificação na língua estrangeira pode dar a ilusão ao sujeito de que ele não é regido mais pela sua língua materna, mas como afirma Serrani-Infante (1996) “a segunda língua não é independente das redes de memória ou das filiações sócio-históricas de identificação” (1996). Nessa

perspectiva, o sujeito, mesmo na língua estrangeira, apresenta laços com sua língua materna, visto que esses laços constituem sua formação enquanto sujeito, determinando-o.

A língua estrangeira aparece, então, como a língua do outro que se tem que dominar para viver numa sociedade, onde o número de línguas “obtidos” rege como esses sujeitos serão vistos nesse local. Nesse contexto, a língua estrangeira não oferece *medo*, mas *atração*. Ela é responsável por abrir portas a este sujeito, ou seja, oportunizar ao sujeito que ele apresente uma melhor desenvoltura na sua vida social, uma vez que “domina” não apenas a sua língua, mas a de um *outro*. Nesse sentido, ambas as línguas, tanto a inglesa como a espanhola, estão relacionadas a imaginários que se voltam para a importância dessas línguas em âmbito (inter)nacional, principalmente no mercado de trabalho. Explico-me, o sujeito é fortemente determinado pelo imaginário de língua como perspectiva de futuro, ou seja, língua como possibilidade de melhora, de formação profissional. Nessa conjuntura, a língua espanhola se tornou, nesse novo século, a esperança de um melhor emprego, de uma melhor qualidade de vida, isso porque a ligação entre a língua portuguesa e a língua espanhola se estreitou muito devido ao MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Entretanto, do mesmo modo que essa língua pode apresentar um imaginário, se assim posso dizer, “positivo”, o contrário também pode ocorrer: o sujeito pode não se identificar com essa nova língua, sendo tomado por um sentimento de repulsa com relação a essa língua. Essa desidentificação, da mesma forma como ocorre com a identificação, também é regida por formações discursivas, isto é, por saberes que determinam o que deve e pode ser dito ou até mesmo feito. Assim, a memória discursiva na

qual o sujeito está inserido provoca nesse (o sujeito) o imaginário “negativo” em relação a esta língua, fazendo-o negar esse novo lugar, provocando uma impossibilidade de identificação.

É por isso que para pensar a relação língua inglesa - língua espanhola a partir de nosso *corpus* é necessário resgatar esse fio da memória discursiva que permite desvelar o motivo desses sujeitos negarem a primeira e, em contrapartida, aceitando a segunda como *sua*, isto é, dando à língua espanhola quase um *status*²⁰ de língua materna, uma vez que é nela que o sujeito diz ser reconhecido agora. Sabendo disso, percebemos que o imaginário sobre a língua inglesa está muito vinculado à idéia de globalização, isto é, ao conceito de que ao apre(e)ndê-la se estará incluído no mundo global (das tecnologias) ficando à frente de quem não a domina. Nessa conjuntura, a língua inglesa é a língua do *poder*, pois o desejo de dominá-la perpassa o imaginário de uma língua universal, é ela que permitirá o ingresso dos sujeitos nesse novo mundo. Desse modo, “o desejo aparece nos discursos dos sujeitos-aprendizes como uma energia que os move no processo de aprendizagem” (TAVARES, 2003, p. 9 -20). É esse ímpeto pelo outro que move a busca por essa nova língua ímpeto este, no caso, que está vinculado ao imaginário de novas possibilidades, porque o “[...] inglês pode representar esse outro, em princípio inacessível, mas

²⁰ Referimo-nos a declarações que põe a língua espanhola em intenso contraste com a língua materna - a portuguesa, isto é, a declarações em que o sujeito quer negar a língua portuguesa como o seu lugar de subjetivação e dar à língua espanhola esse lugar, reconhecendo-a como o *seu lugar*. É nesse sentido, que pensamos que a língua espanhola passa a ter *status* para esse sujeito a ponto dele não querer se reconhecer em sua língua materna e aceitar a língua estrangeira como único lugar de identificação.

revestido de algo que o seduz e que o sujeito deseja possuir.” (TAVARES, 2003, p. 9-23)

Além disso, esse desejo nos mostra que o sujeito é regulado sócio-historicamente, uma vez que as condições de produção desse sujeito podem induzi-lo à escolha da língua estrangeira que vai aprender. Devido ao MERCOSUL, a língua espanhola ganha espaço no país e, conseqüentemente, para os sujeitos, visto que eles são determinados sócio-historicamente. Ademais, esse imaginário sobre a língua espanhola recebe outras projeções; como a de uma língua fácil, semelhante ao português²¹. Esses imaginários e outros fazem da língua espanhola uma língua de grande ascensão no país, causando, com isso, o aumento de sua aprendizagem.²²

DES(A)FIANDO O CORPUS

Movido pela busca de conhecimento e de repostas, aqui estamos prontos a desvelar o *corpus*. Para tanto, deixemos claro que ele é composto de recortes de uma comunidade do Orkut, onde os sujeitos se mostram identificados com a língua espanhola e, em contrapartida, se veem desidentificados com a língua inglesa. Nesse contexto, notamos que os sujeitos estão inscritos numa forte ideologia anti-americana, ou seja, os sujeitos não se identificam com o que os Estados Unidos propõem e isso reflete na não

²¹ Sobre o assunto, a tese de Maria Celada, Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira (2002).

²² Vale salientar que essa relação entre os países do MERCOSUL ocasionou a implementação da lei 11.161, em que a língua espanhola passa a ser obrigatória nas escolas do país, ocasionando assim um aumento na aprendizagem da língua espanhola.

aderência a tudo que se refere a esse país, inclusive sua língua. Esses sujeitos estão inscritos numa formação discursiva que projeta o imaginário de que a língua inglesa é a língua do dominador, do “novo” colonizador que ameaça os países latino-americanos:

SD1 - “Eu estou torcendo muito para o mais rapido possível o espanhol passar da merda do inglês, e o Espanhol se torna o idioma universal. Eu odeio à merda do inglês que não deveria ser ensinado em nenhuma escola pública e nem particular do Brasil. Deveria sim, ensinar só o Espanhol como nosso segundo idioma e unico idioma estrangeiro que poderia ensinar. Eu amo o idioma Espanhol ou Castelhana, que é o melhor e mais lindo idioma do mundo. Viva à grande e linda América do Sul cada vez mais unida e forte em todos os sentidos.” (grifo nosso).

A recusa à língua inglesa é fortemente embasada na não-identificação com esse idioma; para tanto, o sujeito fez uso de palavras de baixo calão para demonstrar sua repulsa à língua inglesa e seu amor pela língua espanhola. Nesse sentido, o amor à língua espanhola está vinculado ao desejo de que a América Latina, em especial a América do Sul, deve se manter livre das “garras” norte-americanas, desidentificando-se, então, com a celeberrima frase do presidente dos Estados Unidos James Monroe “a América para os americanos”. Com isso, o sentimento de repulsa do sujeito é corroborado pelo momento sócio-histórico que ele vive, pois a união do MERCOSUL tornou os países desse bloco mais fortalecidos em relação aos Estados Unidos. Nessa conjuntura, o *dizer* do sujeito está cerceado pela formação discursiva na qual ele se insere, ou seja, pelos saberes que regulam essa FD: *a América para os sul-americanos*.

SD2- “Mais fácil e bonito.

Esse idioma deveria dominar o mundo!” (*grifo nosso*)

SD3 - “DEVERIA SE APRENDER ESPANHOL NA REDE PUBLICA SERIA MELLOR QE O INGLES EGENTE VIVE NA AMERICA DO SUL NAO NA AMERICA DO NORTE NA AMERICA O ESPANHOLE DOMI NANTE DEVEMOS TER ORGULHO DISSO NAO DO INGLES , AS PESSOAS TEM PRECONCEITO DO ESPANHOL AQI PQ A AMAIORIA DOS PAISES QE FALA ESPANHOL E POBRE SUB SESENVOLVIDA COMOM POVOS INDIGENAS DAS AMERICAS, ENQUANTO CANADA EUA FALAM INGLES E SAO PRIM-EIRO MUNDO E JAMAICA TB FALA E NAO E UMA GRANDE POTENCIA” (*grifo nosso*)

O sentimento de repulsa domina os sujeitos SD2 e SD3, tomados pela indignação eles apresentam a voz do dominado que sonha em dominar o mundo; para tanto, é com o fortalecimento da língua espanhola²³ que os países pobres, subdesenvolvidos e de povos indígenas estarão vingados. É na última oração, então, que o sujeito provoca o efeito de convencimento, já que afirma que a língua inglesa também foi responsável pela pobreza. Assim, para ele, a desigualdade não deveria se restringir à língua espanhola, mas as condições que propiciaram tais condições, não cabendo à língua tal responsabilidade, uma vez que a Jamaica foi colonizada por um país de língua inglesa e mesmo assim é subdesenvolvido. Sabendo disso, é

²³ Nesse ponto é válido ressaltar que a língua espanhola não é a língua do colonizado, mas a do colonizador. Contudo, esta língua (a espanhola) não propiciou aos países colonizados uma melhor condição de vida – como a língua inglesa proporcionou nas maiorias das suas colônias -e, para o sujeito, a causa está vinculada ao cerceamento que a língua inglesa causou nos países latino-americanos. Com isso, queremos salientar, que é apenas por meio da língua espanhola, língua que também foi massacrada, (não na mesma proporção) como a indígena, que se pode ter a vingança.

enaltecendo a língua espanhola que se procura mostrá-la mais adequada para esses sujeitos sulamericanos que as demais, para tanto, um outro imaginário é formado, a língua inglesa é de difícil aquisição e, ao contrário, a língua espanhola é fácil:

SD4- “Pq o espanhol é muito parecido com o português....o inglês e uma merda q ã tem nada a ver com o brasil odeio o idioma inglês, quero q ele se acabe....” (*grifo nosso*)

SD5- “eu acho q é uma língua [o inglês] sem sentido, nada a ver inverter as palavras” (*grifo nosso*)

SD6- “(...)o espanhol é uma lingua muito mais facil e tambem muito parecido com portugues,quase nem precisa pensar o que significa qualquer um le a palvra e ja sabe o que significa resumindo espanhol é uma lingua muito mais facil do que ingles” (*grifo nosso*)

No discurso do SD4 ressoa o sentimento de repulsa frente à língua inglesa, visto que ele “não tem nada a ver com o brasil”. O sujeito SD2, portanto, não está apenas desidentificado com a língua inglesa, mas espera sua extinção, já que ele é o idioma da maior potência mundial, isto é, do país colonizador que se distancia do Brasil não somente na língua, mas nos interesses que eles apresentam. Em contrapartida, é na língua espanhola que este sujeito se singulariza, pois os países de língua espanhola cercam o Brasil, passam, teoricamente, as mesmas necessidades e apresentam os mesmos interesses. É assim que a identificação se dá mediante a história desses países e por meio do imaginário de que a língua espanhola é de fácil aquisição, “o inglês não tem nada a ver”, mas o espanhol é

“muito parecido com o português”. Aqui podemos observar uma reafirmação da “adequação do espanhol a esses sujeitos” por meio do discurso do sujeito, pois ao dizer que o português é parecido com o espanhol, o sujeito retoma não apenas a semelhança entre as línguas, mas a semelhança na colonização (países ibéricos, de origem latina). O mesmo podemos notar SD5 e SD6, a (re)afirmação desse imaginário – o espanhol é fácil, parecido com o português. Isso, então, faz o sujeito pensar que a língua espanhola não tem particularidades que a constitui, já que, para eles, a língua do *outro* é a praticamente idêntica a nossa língua “quase nem precisa pensar o que significa qualquer um le a palavra e já sabe o que significa”, apagando, de certa forma, também as diferenças sócio-culturais existentes.

É nessa relação da língua com a ideologia e o imaginário que o sujeito se constitui, o sujeito regulado por vozes sociais mostra-nos que as formações discursivas são heterogêneas, dão margem à contradição. Nesse sentido, percebemos que apesar de estarem inseridos numa mesma formação discursiva (anti-americana) os sujeitos se contradizem, pois o traço marcante de uma formação discursiva “(...) é a contradição, que lhe é constitutiva.” (INDUSRKY, 2008, p.18). Desse modo, ressoam no discurso dos sujeitos uma contradição: a língua espanhola (não) é fácil.

SD7 – “Jesus....acho que ninguém aqui deve ser formado em espanhol ne?Porque quem ésabe que espanhol não é mais facil nunca!E nao me venham falar que é mais facil porque as palavras são paracidas.....voces não estão lembrando dos 157463127565 falsos cognatos que a lingua espanhola tem!Mais 63966865232 sotaques diferentes para aprender, um der cada pais diferente (afinal temos que saber de onde a pessoa eh ne?) E as

conjugacoes verbais mirabolantes que do nada brota uma letra no meio da palavra ou ela simplesmente muda da agua para o vinho! Po galera que já é formada....não vamos deixar que falem isso do nosso segundo idioma...pq so nos sabemos como na verdade e!" (grifo nosso)

É na teia da contradição que o sujeito está inserido, ele agora não reconhece a língua espanhola como fácil, mas sim como uma língua difícil, uma tentativa, talvez, de equipará-la com a língua inglesa e de recuperar para essa língua o lugar de língua a ser estudada. Nesse sentido, a língua deixa de ser simplesmente parecida e passa a ter particularidades, ou seja, características que a distanciam da língua portuguesa. Sobretudo, é importante observar que o sujeito que enuncia agora se significa de uma posição sujeito distinta, ele é formado em espanhol (talvez um professor) e não enuncia como um sujeito brasileiro, mas como alguém que sabe a língua espanhola "so nos sabemos como na verdade e!". O sujeito está tão imerso na língua espanhola que enuncia como se dela pudesse se apropriar para defendê-la; não aceita que ela seja menosprezada, inferiorizada: ela é tão importante e difícil quanto à língua inglesa "o espanhol não é mais fácil nunca!". Sobretudo, é importante observar que nesse discurso a semelhança e a facilidade de aquisição da língua não é observado como algo positivo, ao contrário, como algo negativo que inferioriza a língua espanhola.

PROVOCANDO UM EFEITO DE CONCLUSÃO

A partir da reflexão exposta acima, podemos observar que a relação entre as línguas inglesa e espanhola está

vinculada ao sócio-histórico, uma vez que esses são elementos fundamentais na constituição da língua. É inconscientemente que o sujeito do discurso se identifica com determinados *saberes* e a partir disso seu *dizer* é regulado por estes. Assim como De Nardi (2008) entendemos que “(...) o sujeito resiste à língua e/ou ao seu ensino porque não encontra espaços de identificação nessa língua, porque, vendo-a como estranha, teme a separação com o que de seguro e confortável tinha a língua em que falava” (2003, p.133). Nesse sentido, notamos que nos discursos aqui analisados a língua inglesa não ofereceu a esses sujeitos um lugar de identificação, mas de repulsa, onde não podem *se dizer*. Ao contrário, é na língua espanhola que esses sujeitos se inscrevem, é nela que podem se subjetivar, se deixar *dizer*.

Dessa forma, entendemos como Serrani-Infante (2000) que os processos de aquisição perpassam a produção linguístico-discursiva em segunda língua, só por meio dela que o sujeito vai poder fazer parte desse *outro*, já que ela “(...) não resulta de algo meramente adquirido, incorporado, por um sujeito separado da língua e da discursividade na qual se realiza, como se o processo fosse de estocagem de palavras e de aplicação de regras de combinação.” (2000, p. 118). É preciso, portanto, que o sujeito reconheça a materialidade da língua para que nela se inscreva e se encontre a fim de provocar em si o efeito de subjetividade que o constitui sujeito dessa nova língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. Rev. Letras e Letras. Uberlândia, p. 153-169, jul/dez, 1997.

COUTO, Mia. Identidade. In: Raiz de orvalho e outros poemas. Acesso em: <<http://www.citador.pt/poemas.php?op=10&refid=200811100101>>. Disponível em: 24 out 2010.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMAN, S.; língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). 3 ed. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#not20>. Acessado em: 03 nov 2010.

_____. *Singularidade discursiva na enunciação em segunda língua*. In: LEITE, N.V.A. Campinas, Cad. Est. Ling. n. 38. jan/jun 2000.

TAVARES, Carla Nunes. *O desejo de uma língua estrangeira em tempos de globalização*. Revista Letras e Letras. Urbelândia, 2003.

NÃO CONCORDO COM VOCÊ E VOU LHE DIZER POR QUÊ: O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Gisele Gomes de Almeida (UFPE)²⁴

RESUMO

O presente artigo surgiu da minha inquietação como educadora sobre como se dá na escola o ensino da oralidade, mais especificamente da argumentação. A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 4º ano de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Recife. Teve como objeto de estudo as atividades que permitiam o uso do discurso argumentativo por parte dos alunos do ensino fundamental das séries iniciais. Entendendo a argumentação como uma atividade social, na qual a interação locutor-interlocutor e o conflito de ideias geram aprendizagem e que a oralidade pode e deve ser ensinada na escola, incluindo a habilidade de argumentar, utilizo como referência para o meu escrito a concepção de desenvolvimento e aprendizagem vygotskyana e a teoria da enunciação bakhtiniana, no que se refere à concepção de linguagem e definição de gêneros. Realizo as discussões ainda a partir de Schneuwly e Dolz, na definição de sequência didática. Busquei nesse estudo, a partir da análise de uma sequência de atividades proposta pela educadora da turma

²⁴ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Professora de ensino fundamental das séries iniciais da rede privada de ensino da cidade de Recife/PE. E-mail: g_giza4@hotmail.com. O trabalho foi orientado pela professora Fátima Lúcia Soares Ribeiro- DMTE/CE/ UFPE. fatimalsribeiro@uol.com

para o ensino da argumentação, em geral refletir acerca das atividades que propiciam o uso do discurso argumentativo por parte dos alunos nas séries iniciais e mais especificamente identificar as estratégias utilizadas pelo educador para mediar às discussões em sala. Observou-se que o ensino do oral ainda é dotado de pouca intencionalidade e sistematização. As intervenções realizadas pela educadora tinham bem mais um caráter incidental do intencional. Ela demonstrou acreditar que o ensino das estratégias argumentativas pode ocorrer, assim como na fala cotidiana, de forma improvisada.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; oral; comunicação; ensino-funda-mental; aprendizagem

INTRODUÇÃO

Muito se discute acerca da necessidade de desenvolver em nossos alunos competências comunicativas que permitam a vida em sociedade, trocas de informações e aprendizagem. Além de uma questão de inserção e aceitação social, envolver-se em práticas comunicativas de maneira eficaz implica atuar na sociedade exercendo plena cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s) fornecem orientação neste sentido: *“o aluno deve ser capaz de se expressar, emitir opiniões, defender pontos de vista, assumir a palavra, construindo e partilhando visões de mundo”* (BRASIL, 2001.p. 23). Dentre as competências requeridas incluem-se à habilidade de argumentar, apresentar pontos de vista, capacidade de escuta, análise da fala do outro, refutação e/ou consideração do discurso de um interlocutor.

Estes conteúdos próprios de ações argumentativas são construtos culturais e necessitam de apropriação por parte

do indivíduo. Leal e Moraes (2006) partilham da ideia de que argumentar é uma habilidade aprendida. A aprendizagem da língua na modalidade oral- inicialmente incidental, que acontece em interação com a família, com o grupo a que pertence, em conversas cotidianas, ao tentar convencer pais e ou coleguinhas de algo, enfim, ao tentar satisfazer suas necessidades básicas de comunicação- deve adquirir, na escola, um caráter intencional, se constituindo em objeto a ser ensinado (DOLZ; SCHNEWLY, 2010). A instituição escolar cabe o papel de favorecer uma reflexão sobre as estratégias de argumentação e auxiliar os alunos na construção de outras estratégias que permitam causar o efeito pretendido, seja ele convencer ou persuadir (KOCH, 2006). O educador ao estimular o desenvolvimento dessas estratégias permite ao aluno maiores possibilidades de assumir a sua fala.

No entanto, o que se percebe ainda hoje em termos de ensino da língua é que a escola prioriza o trabalho com o texto escrito. Isto se deve ainda a ideia de que vamos à escola para aprender a ler e escrever e não a falar, isto já se sabe. Ter de desenvolver com as crianças a leitura e escrita faz, muitas vezes, com que a escola relegue o ensino da oralidade. No entanto, sabe-se que os alunos irão fazer uso de textos orais em diversas situações cotidianas e participarão de situações comunicativas tão complexas quanto os textos escritos que são privilegiados em sala de aula e precisam estar preparados. Apesar dos alunos fazerem uso da fala de forma intensa o que eles dominam, geralmente, são os gêneros mais coloquiais, cotidianos e não os gêneros formais. Neste sentido, os PCN's orientam: *"A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escrita, em contextos formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la"* (BRASIL, 2001. p. 32).

Se o oral se ensina, devemos permitir aos nossos alunos que se apropriem das ferramentas indispensáveis para organizar a fala, fazendo, pois, um bom uso da oralidade. Mas o que os educadores estão fazendo com todas essas orientações acerca do trabalho com a oralidade? Que estratégias utilizam? Que habilidades estão sendo trabalhadas nas atividades propostas?

Com este trabalho, a partir da análise de um sequência de atividades proposta pela educadora de uma turma de 4º ano do ensino fundamental para o ensino da argumentação, busca-se em geral refletir acerca das atividades que propiciam o uso do discurso argumentativo por parte dos alunos nas séries iniciais e mais especificamente identificar as estratégias utilizadas pelo educador para mediar às discussões em sala.

OS CAMINHOS TEÓRICOS

Linguagem: ação intencional/ Linguagem e aprendizagem

As práticas de linguagem são construtos sociais históricos. São ainda entendidas na perspectiva interacionista como os principais instrumentos de interação social. De acordo com a concepção sócio-interacionista de Vygotsky a aprendizagem ocorre a partir da interação. O homem transforma e é transformado através das interações sociais, nas relações produzidas em determinada cultura. (REGO, 1999).

O sujeito utiliza mediadores ou instrumentos para que essa apropriação ocorra. O mais importante instrumento construído para responder as necessidades de comunicação humana foi a linguagem. Além de permitir a comunicação,

ela simplifica a experiência em categorias conceituais, permitindo que se compartilhem significados. As interações sociais passam a ser entendidas como primeira condição para produção de conhecimento. Assim, as trocas que ocorrem a partir da linguagem permitem a ampliação de capacidades individuais e de nossas redes conceituais.

No conceito de linguagem de Backhtin a língua tem a propriedade de ser dialógica. Envolve por assim dizer uma natural e necessária relação com o outro já que todo discurso se organiza em função de um interlocutor. O enunciado não é expresso apenas verbalmente, pois qualquer conjunto coeso de signos seja gestual, verbal ou escrito, dentre outros, são enunciados (FIORIN, 2006).

É o enunciado que permite as palavras significações distintas dependendo de quando e como são ditas. Assim, o mesmo texto implica vários enunciados, depende da cultura partilhada pelos seus diversos interlocutores. Se constitui ainda numa posição assumida por um enunciador, tem em si um sentido e irá produzir sentido, implica assim responsividade (FIORIN, 2006).

Este diálogo não está restrito ao face a face, mas envolve relações entre posições sociais. É dirigido a outro que o responderá não tendo como referência apenas vozes individuais, mas coletivas. Isto não implica dizer que o sujeito é assujeitado aos discursos sociais, mas não é completamente autônomo em relação à sociedade, pois suas construções discursivas se dão na realidade a qual ele está imerso. Para Backhtin (citado em FIORIN; 2006, p. 24) o diálogo não resulta sempre na produção de consenso, mas ao contrário as relações podem ser polêmicas: um diz, o outro desdiz.

De acordo com Koch (2006) o discurso como unidade pragmática, relação de interação do homem na e pela

linguagem, é uma ação intencional, pois se objetiva atuar, interagir socialmente. O dizer é produzir enunciados e o enunciado produz sentidos. Entendendo que quem enuncia tem uma intenção, compreender uma enunciação é apreender essa intenção. Isto é possível a partir dos marcadores argumentativos, da entonação, das redundâncias intencionais dentre outros recursos linguísticos. Envolve também mobilizar um vasto conjunto de saberes e reconstruí-los dentro do evento comunicativo.

Ao contrário do texto escrito, no diálogo há uma troca de papéis que permite um constante reajuste no processo de interação entre locutor e destinatário. Este daqui a pouco será o locutor e vice-versa (KOCH, 2006). O detentor da palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso, locutor e interlocutor dividem significados, co-argumentam e co-negociam (MARCUSHI citado em KOCH; 2005), mesmo que a função seja convencer ou persuadir.

A argumentação como objeto de ensino

Leal e Moraes (2006) entendem que as crianças desde cedo são capazes de argumentar, seja oralmente ou por escrito. Mas mesmo que desenvolvam estratégias para defender seus pontos de vista é na escola que refletem sobre tais estratégias e desenvolvem outras mais adequadas à situação de comunicação que vivenciam. Eles tentam para a necessidade de se estabelecer objetivos para este ensino que guiarão as intervenções. Afirmam ainda, não haver um modelo ideal de texto argumentativo, mas que se apresente aos alunos diversas estratégias para defender seus pontos de vista, além de auxiliá-los a desenvolver uma atitude de respeito à fala do outro.

Entendendo não haver um modelo universal de texto argumentativo, mas uma organização estrutural comum que são os gêneros textuais, Leal e Moraes (2006), acreditam serem os gêneros estruturadores e orientadores de um evento comunicativo. Neste sentido, os gêneros do discurso nos permitem moldar nossa fala e ao ouvir a fala de outro pressentir em que grupo se enquadra, antecipando e mobilizando a nossa compreensão. É criado assim, um horizonte de expectativas entre os interlocutores (ELIAS; KOCH, 2009).

Sequências didáticas e o ensino do oral

A sequência didática é um conjunto de atividades realizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, e tem por finalidade auxiliar o aluno a dominar o gênero em questão. Deve centrar-se ainda sobre os gêneros que o aluno não domina ou desconhece (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

A proposta desses autores é que os educadores a organizem da seguinte forma: apresentação da situação, em que os alunos elaboram uma produção inicial, no intuito de tomá-la como ponto de partida para a ação, uma avaliação inicial. A partir da primeira produção se definem capacidades a desenvolver e se prevêem as dificuldades que poderão surgir nas atividades. Em seguida se organiza as atividades que possibilitem o domínio do gênero. E por último realiza-se uma produção final, em que os alunos põem em prática o que foi aprendido. Este momento é de observação das aprendizagens realizadas e possibilita ao educador planejar a continuidade do trabalho.

É importante ainda considerar que as atividades da sequência tenham sentido para o aluno. Assim, o papel do

educador como mediador do processo de apropriação do gênero oral implica gerenciar ao mesmo tempo uma situação que seja interessante para o aluno, que o mobilize para a discussão, além de realizar as intervenções necessárias para desenvolver as capacidades argumentativas das crianças (DOLZ; PIETRO; SCHNEUWLY, 2010).

Defendendo ideias: o gênero debate

O debate permite o desenvolvimento e ampliação de capacidades argumentativas. Segundo Dolz; Pietro e Schneuwly (2010), ele proporciona o desenvolvimento de capacidades: individuais, cognitivas, sociais, linguísticas. Ao defender pontos de vista, o indivíduo assume sua palavra, numa relação direta de construção de identidade (individual); desenvolve capacidade crítica e mobiliza outros conhecimentos (cognitiva), cria uma escuta atenta e respeito à fala do outro (social); e se utiliza de recursos linguísticos adequados para sua fala ser compreendida, e/ou para obter adesão do público (linguística).

Contudo o objetivo do ensino e da aprendizagem do debate na sala de aula não deve ser o mesmo dos moldes televisivos. Este tipo de debate visa argumentação como combate e o que se deseja é um debate que sirva como instrumento de aprendizagem, de consideração ou integração do discurso do outro, que possibilite modificar uma posição inicial ou sustentá-la.

METODOLOGIA

O cenário de estudos foi uma escola da rede privada de ensino da cidade do Recife- PE que se localiza no bairro

da estância e oferece as modalidades de ensino: educação infantil e o fundamental, séries iniciais.

A professora da turma é recém graduada em pedagogia, mas atua na referida escola há oito anos. A turma do 4º ano é composta por 20 crianças que têm idades que variam entre 8 a 10 anos.

Foram realizados 3 encontros de observação que corresponderam a sequência de atividades proposta pela educadora. Nas observações o olhar estava direcionado para que tipos de intervenções eram realizadas e as estratégias que a educadora utilizava para mediar às discussões em sala e se estas estavam surtindo efeito na construção de argumentos pelas crianças.

Os encontros foram gravados em fita e posteriormente transcritos para permitir uma análise das intervenções realizadas. Estas foram categorizadas no momento de análise dos dados. As categorias definidas foram: opinião, justificativa, confronto de opiniões divergentes, atitude de respeito à fala do outro e reformulação de discurso. As intervenções foram quantificadas no intuito de identificar as mais frequentes.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

No contato inicial com a professora ela informou não ser frequente o trabalho com oralidade na escola, mas que tinha uma sequência didática planejada para ser posta em ação no mês em questão. Explicou ainda que esta seria a primeira intervenção intencional que a turma iria vivenciar e que a decisão por este trabalho teria partido, dentre outros motivos, das dificuldades apresentadas, pela maioria dos alunos, para falar em público na feira de conhecimentos.

O gênero escolhido pela educadora foi o debate de fundo controverso²⁵, que em suas palavras: “*possibilitaria aos meninos um melhor argumentar*”.

A escolha pelo gênero debate não pareceu a mais adequada, pois se a dificuldade percebida pela educadora foi na feira de conhecimentos em que os alunos teriam que expor conteúdos científicos o objeto de ensino das atividades propostas deveria ser a exposição oral e não o debate. No entanto, a proposta da educadora era promover com os alunos três debates em torno do tema “animais”, que de acordo com ela era um assunto pelo qual a turma se interessava bastante.

No primeiro encontro o debate girou em torno da seguinte questão: qual o melhor animalzinho pra ter em casa, o gato ou o cachorro? No encontro seguinte, baseados na canção *História de uma gata* de autoria do Chico Buarque os alunos teriam que discutir: a vida da gata era melhor no apartamento, na vida de conforto, ou na rua com os outros gatos? No terceiro e último encontro a educadora leu para os alunos a história *Cadê Mimi?* da autora May Shuravel. Ao término da leitura a professora instiga o debate: E aí o que vocês acham, achado é ou não é roubado?

Ao contrário do que afirmou no primeiro momento a educadora não tinha construído uma sequência didática em que seriam trabalhadas as características do gênero debate. Pois as etapas necessárias para que essas atividades se constituíssem como sequência didática (produção inicial, módulos e produção final) não se fizeram presentes.

²⁵ Em seu estudo sobre gêneros textuais Dolz e Schneuwly (2010) definem o debate de fundo controverso como sendo aquele que diz respeito a crenças e opiniões, não visa uma decisão, mas a colocação de várias posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como precisar ou mesmo modificar a sua própria.

O primeiro momento não pode ser considerado uma produção inicial em que de acordo com Dolz e Schneuwly (2010) se faz uma avaliação para definir as capacidades a desenvolver. Pois nos encontros posteriores não se percebeu ajustes nas estratégias que apareceram no primeiro encontro. O que ocorreu foi uma intensificação das intervenções, mas sempre no sentido dos alunos falarem mais, se aprofundarem na discussão.

No que se refere aos módulos não ocorreram momentos de contato com o gênero em que os alunos pudessem observar situações reais, como assistir a debates do tipo proposto pela educadora, ou em que se definissem claramente as características do oral a ser ensinado.

Não se observou ainda uma produção final em que os alunos teriam que pôr em prática as estratégias aprendidas no decorrer das atividades, mas o terceiro encontro foi apenas mais um no qual as intervenções ainda se faziam muito presentes e as estratégias pouco tinham se ampliado.

Pode-se perceber que as intervenções da educadora demonstraram bem mais um caráter incidental do que intencional. O mote da intervenção se dava a partir da fala de cada um, ele previamente não existia. E de forma incidental essas estratégias foram sendo incorporadas ao debate.

De acordo com os objetivos da pesquisa, organizamos as intervenções mais frequentes da educadora e apresentaremos no próximo item.

Tipos e frequências das intervenções da professora em cada encontro

CATEGORIA	1º Debate (%)	2º Debate (%)	3º Debate (%)
OPINIÃO	18.2%	17%	17.9%
JUSTIFICATIVA	12.1%	26.4%	32.8%
CONFRONTO DE OPINIÕES DIVERGENTES	12.1%	11.3%	10.4%
REFORMULAÇÃO DO DISCURSO	15.2%	11.3%	9%
RESPEITO À FALA DO OUTRO	18.2%	15%	7.5%
OUTROS	24.2%	19%	22.4%
Número de intervenções	33	53	67

*A categoria outros inclui os momentos em que a educadora fez perguntas literais e/ou requisitou que falassem mais para aprofundar a discussão.

Como podemos observar na tabela anterior, as intervenções mais frequentes realizadas pela educadora são no sentido de que as crianças justifiquem sua fala. Intervenções deste tipo aumentam consideravelmente do primeiro ao último encontro. No primeiro encontro há uma maior preocupação em que elas opinem e respeitem a fala do outro. Nos encontros seguintes, a preocupação em emitir opiniões permanece, mas as intervenções no sentido de respeitar a fala do outro tendem a diminuir. As intervenções menos frequentes foram as referentes ao confronto de

opiniões divergentes. A categoria outros se manteve bastante elevada, pois a educadora pedia constantemente para os alunos falarem mais sobre o assunto.

Categorias de análise

1- Opinião

Esta categoria abarca as intervenções em que a professora solicitava aos alunos que emitissem uma opinião, ponto de vista, e ou questionava os demais se concordavam com uma opinião emitida. Acontece quando:

A2- cahorro... tem cego que pode até andar com ele, é útil!

P- Legal isso da utilidade Ruana! O que vocês acham?

A3- O gato pode ser treinado Tb! Não sei se pra andar com cego... ele é pequeno... então... (1º encontro)

2- Justificativa

A categoria em questão envolve as intervenções em que a professora pedia as crianças que dissessem o por quê de sua opinião, ou seja, que as explicassem, justificassem, seu ponto de vista para os demais. Acontece quando:

P- Cada um opina, mas além de opinar a gente tem que justificar o que disse ta? Não é só pra dizer que é boa a vida na rua, ou é melhor em casa tem ainda dizer pro seu colega o por quê você acha isso. (2º encontro)

3- Confronto de opiniões divergentes

Nesta categoria, incluem-se as intervenções em que a professora confronta as opiniões diferentes que surgem pedindo para que os alunos as justifiquem.

P- Todo mundo concorda com ela que é maldade? E o pessoal que fala

que achado é roubado... então é maldade pegar os objetos que se encontra?

A2- Não as vezes você não devolve porque nem achou que é pra devolver, que a pessoa tá precisando, não é maldade. A pessoa que encontra um dinheiro na rua não devolve não é por maldade, mas não devolve. (3º encontro)

4- Atitude de respeito à fala do outro

Esta categoria compreende os momentos em que as intervenções da educadora se davam no sentido de sensibilizar os alunos para a importância de manter a escuta atenta e/ou respeitar a opinião emitida por outro colega.

P- Cada um vai falar o que acha e se não concordar com o que o colega falar pode se posicionar tá? Mas tem que respeitar a fala do outro. (3º encontro)

5- Reformulação do discurso

Nesta categoria, estão as intervenções em que a professora solicitava aos alunos que explicassem novamente para os colegas algo que não tinha sido compreendido anteriormente.

A8- Tia eu acho que na rua ela não tem nada, mas pode ser tudo e em casa... no apartamento ela tem tudo e não pode ser nada.

A2- como é menino?

P- Explica melhor pros teus colegas, João.

A8- É assim tia: na rua ela se diverte, canta, rola, briga, brinca... tudo, mas não come, não toma banho nem dome na almofada. Na casa ela tem tudo de bom mas não brinca e não faz o que ela quer. Então na rua é melhor por isso. (2º encontro)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados observados percebe-se que o ensino da oralidade ainda não se dá de forma sistematizada na escola. A ausência de reflexão docente acerca dos objetivos a serem perseguidos com esse ensino dá condições a práticas incidentais, ao improviso e a inadequação entre os objetivos e estratégias utilizadas para alcançá-los.

A argumentação nas séries iniciais pode e deve ser objeto de ensino, no entanto exige planejamento e reflexão do educador. Para isso podemos nos valer dos gêneros, eles estão aí para servir de suporte ao ensino. No entanto, não devemos conservar a falsa ideia de que ensino de argumentação é uma tarefa fácil, pois exigirá do educador um plano de ação bem direcionado. O tipo de intervenção realizada por ele influenciará diretamente na aprendizagem dos alunos, não devemos assim nos deixar levar pelo acaso, pois em pouco irá resultar.

Cabe assim ao educador possibilitar aos alunos vivenciarem situações que permitam o desenvolvimento de estratégias argumentativas de forma gradual desde cedo. Desta forma estamos dotando os nossos alunos de competências comunicativas que permite pensar a linguagem como produtora de conhecimento, como ponte para uma maior participação social.

A sequência realizada pela educadora em questão se tivesse ocorrido direcionada para atingir objetivos claros acerca do gênero debate, de certo, a apreensão das estratégias argumentativas teria ocorrido com excelência. Caso a educadora dê continuidade ao trabalho iniciado aproximando-o definitivamente de uma sequência didática para o ensino de argumentação renderá bons frutos, podendo até ser tomado como referência para outros educadores que acreditam ser impossível fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ; Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ; Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ; Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ; Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Backhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Telma; MORAES, Artur Gomes. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky- Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FUNÇÃO REFERENCIAL DAS ORAÇÕES ADJETIVAS NO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA JORNALÍSTICA

Herbertt Neves (UFPE)²⁶

Erika Simas (UFPE)²⁷

Ana Lima (UFPE)²⁸

RESUMO

A referenciação pode-se concretizar linguisticamente de diversas formas, uma das quais é a chamada ‘oração adjetiva’. O presente trabalho tem por objetivo investigar o modo pelo qual as orações adjetivas servem à caracterização e manutenção dos referentes em entrevistas transcritas em revistas. Como *corpus*, selecionamos uma entrevista de cada mês do primeiro semestre de 2010 da revista *Veja*. Esses estudos fazem parte do Projeto de Pesquisa do Departamento de Letras da UFPE “A subordinação adjetiva: aspectos sintáticos e textual-discursivos” (2010-2011), coordenado pela professora Ana Lima.

Palavras-chave: referenciação; orações adjetivas; entrevista jornalística.

²⁶ Graduando em Letras, bolsista voluntário da Propesq/UFPE e pesquisador do Projeto NURC-Recife.

²⁷ Graduanda em Letras, bolsista voluntária da Propesq/UFPE e pesquisadora do projeto NURC-Recife.

²⁸ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, professora do Departamento de Letras da UFPE e orientadora do presente trabalho.

INTRODUÇÃO

A caracterização e a descrição de referentes são mecanismos bastante recorrentes nos usos da língua. Tais mecanismos possibilitam que os interlocutores encontrem ‘pistas’ sobre aquilo de que se está falando/escrevendo, pois auxiliam no estabelecimento da cadeia referencial no texto. Proceder a caracterizações ou descrições de um referente é ter como distingui-lo de todos os outros referentes do universo discursivo (LIBERATO, 2001) e essa distinção é parte necessária para a construção do universo referencial do discurso.

Nessa perspectiva, uma questão que desperta nosso interesse é: esse processo não seria diferente em gêneros nos quais se faz necessária, para a construção do texto, uma constante troca de turnos entre os interlocutores, como, por exemplo, a entrevista jornalística, em que entrevistador e entrevistado precisam estar atentos ao tema da conversa para não cometerem desvios? (HOFFNAGEL, 2005; MEDINA, 2008).

Neste trabalho, objetivamos investigar a função referencial das caracterizações e descrições, quando elas são feitas por meio das orações ditas “adjetivas”. Para isso, procederemos a uma breve revisão do que dizem os estudos linguísticos sobre as orações adjetivas, a referenciação e o gênero ‘entrevista’. Em seguida, aplicaremos as teorias revistas a um *corpus* composto de 06 (seis) entrevistas publicadas na versão impressa da revista *Veja*, no primeiro semestre de 2010²⁹.

²⁹ Números das edições e respectivas datas de publicação: N.º 2146 – 06/01/2010; N.º 2151 – 10/02/2010; N.º 2158 – 31/03/2010; N.º 2161 – 17/04/2010; N.º 2164 – 12/05/2010; N.º 2168 – 05/06/2010.

BREVE REVISÃO DA LITERATURA LINGUÍSTICA

AS ORAÇÕES ADJETIVAS (OA)

Segundo Brito e Duarte (2003, p. 655), as orações adjetivas (que elas chamam de “orações relativas”) “são orações subordinadas iniciadas pelos tradicionalmente designados ‘pronomes’, ‘advérbios’ ou ‘adjetivos relativos’”, com ou sem antecedente nominal. A nomenclatura adotada pelas autoras (“relativas”, em vez de “adjetivas”) sinaliza que, para elas, nem todas as orações dessa natureza exercem a função adjetiva, podendo também desempenhar uma função relativa e, por isso, referencial. As autoras também adotam para essas orações uma classificação pouco utilizada: (1) restritivas ou determinativas; e (2) apositivas (ou explicativas ou não restritivas), nos casos em que há antecedentes nominais.

Em relação às funções das OA, Lima (2010, p. 53) aponta como uma função semântica dessas orações a de “diminuir ou não a extensão do termo a que se referem, aumentando sua compreensão”. Essa propriedade mostra o quanto as OA servem para que um interlocutor localize e compreenda os objetos-do-discurso presentes num texto, delimitando ou não sua significação.

Em Liberato (2001), encontramos um destaque para a diferença de funções existente entre os dois subtipos de OA. Para ela, as restritivas são usadas para fornecer uma descrição mais detalhada do referente, especificando a subclasse a que pertence, e assim diferenciando esse referente de elementos de outras subclasses possíveis. Enquanto isso, as não restritivas qualificam, ou seja, fornecem uma característica do referente, mas não o fazem delimitando uma subclasse da classe mais ampla.

É necessário, ainda, destacar as funções textual-discursivas das OA. Para Lima (2010), elas exercem as seguintes funções: (1) funções textuais: função fórica e função de caracterização dos antecedentes; (2) funções discursivas: a de contribuir para a construção da argumentação, a de inserir aspectos circunstanciais e a de fazer referência a dados do conhecimento de mundo.

Para os objetivos deste trabalho, interessa-nos focalizar apenas as funções que estão relacionadas à construção da cadeia referencial do texto. São elas:

- (a) a função fórica, que é “a função de apontar para certos elementos ou para trechos do texto” (LIMA, 2010, p. 56);
- (b) a função de caracterização dos antecedentes, “recurso importante para a interação, uma vez que a imagem desenhada pelo enunciador, em relação aos objetos-de-discurso, também vai esclarecendo, para o interlocutor, qual a posição do locutor diante do que enuncia” (LIMA, 2010, p. 56);
- (c) a função de fazer referência a dados do conhecimento de mundo, especialmente a informações compartilhadas, o que gera uma aproximação maior entre locutor e interlocutor.

A REFERENCIAÇÃO

Segundo Marcuschi (2007), a referência pode ser compreendida como aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações sociais, é construído num comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa. Sendo assim, o ato comunicativo envolve,

necessariamente, a textualização do mundo, ou seja, a elaboração de informações e a construção / reconstrução do real por meio da linguagem, constituindo, assim, objetos-de-discurso (KOCH, 2005).

A ocorrência de uma expressão referencial não tem como função única a recuperação ou a indicação de um antecedente no mundo ou a localização de um determinado objeto no mundo, mas, uma vez que é construída conforme as necessidades interacionais dos interlocutores, recupera informações compartilhadas e consolidadas pelos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que os objetos-de-discurso são instituídos na e pela interação linguística, Neves (2007) destaca dois modos de construção da rede referencial de um texto: o construtivo, pelo qual o falante usa um termo para que o ouvinte construa um referente novo e por fim registre-o no seu modelo mental; e o identificador, pelo qual o falante usa um termo para que o outro identifique um referente que já de algum modo está disponível.

Para Marcuschi (2007), a referenciação construída na relação face a face envolve muito menos o componente linguístico e muito mais um trabalho conjunto num contínuo processo de interação, pleno de inferências realizadas no ato da enunciação. Apesar de enfatizar a relação face a face, o autor estende o conceito para qualquer tipo de enunciação, tanto escrita quanto falada, destacando a necessidade de se compreender que a cadeia referencial é obtida sempre de forma interativa.

A ENTREVISTA

Segundo Hoffnagel (2005, p. 180), a entrevista pode ser concebida “como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. [...]”

Teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista de emprego, etc.". Os diversos tipos de entrevista apresentam estilos e propósitos diferentes, mas têm uma estrutura comum: apresentam papéis definidos para entrevistado e entrevistador. A organização básica da entrevista, ainda segundo a autora, obedece ao seguinte esquema: o entrevistador pergunta [estabelece um tópico], o entrevistado responde [em relação ao tópico proposto], o entrevistador pergunta [sobre o mesmo ou outro tópico], o entrevistado responde [em relação ao posto], e assim sucessivamente.

Vale salientar que, na entrevista jornalística, há um foco temático pré-determinado, que deve ser preservado, através do estabelecimento de tópicos, por meio de perguntas. Dessa forma, é imprescindível que haja a manutenção do eixo temático, mesmo que ocorra a mudança de tópico. Manter esse eixo torna-se tarefa ainda mais importante num gênero como o que está em questão, uma vez que a constante troca de turnos favorece digressões e desvios temáticos. Assim, as estruturas linguísticas que servirão às construções de referentes num mesmo eixo temático terão elevada importância.

ANÁLISE DE DADOS

A partir do aporte teórico por nós pesquisado, procuramos buscar exemplos de como os fenômenos investigados funcionam no gênero 'entrevista' jornalística. Assim, analisaremos os modos de referenciação utilizados e as funções das orações adjetivas.

MODO CONSTRUTIVO DE REFERENCIAÇÃO

No modo construtivo, encontramos menos exemplos de OA, dentre os quais destacamos dois:

- (1) “É ilusão acreditar na eficácia de produtos que prometem acabar com a celulite?” (fev.)

Essa pergunta foi a primeira da entrevista do mês de fevereiro, com um empresário do ramo dos cosméticos. Ela serve justamente para delimitar logo de início o assunto que será tratado na conversa: a ilusão passada por alguns cosméticos de que vão curar todos os males relacionados à beleza humana. Essa delimitação é feita por meio de uma oração adjetiva restritiva, que tem justamente a função de especificar referentes, nesse caso, caracterizando seu antecedente ‘produtos’. Os elementos escolhidos para essa caracterização também dizem respeito às intenções do interlocutor, uma vez que não estão aí à toa, mas servem para mostrar a opinião do entrevistador sobre o que se vai abordar na entrevista, induzindo, inclusive, a orientação argumentativa do texto.

- (2) “Aí aparece a música eletrônica, que eu comparo às espumas, e as melodias com letras passam a ser consideradas antigas, tolas.” (jan.)

O exemplo (2) é de uma oração não restritiva, que também serve à caracterização de um antecedente (‘música eletrônica’), mostrando inclusive a opinião do entrevistado sobre esse tipo de música.

Dentre as três funções textual-discursivas das OA que estamos analisando, apenas a função de caracterização dos antecedentes foi encontrada no modo construtivo. Isso fica evidente quando pensamos que, para retomar um termo do texto ou do próprio discurso ou para acessar o conhecimento de mundo dos interlocutores, o objeto-de-discurso em questão deve ser já conhecido por locutor e interlocutor, o que só permite uma referenciação no modo construtivo.

MODO IDENTIFICADOR DE REFERENCIAÇÃO

Com relação a esse modo de referenciação, encontramos bem mais exemplos de OA no gênero 'entrevista', inclusive pertencentes às três funções textual-discursivas abordadas.

No que diz respeito à função fórica, só encontramos exemplos de OA restritivas, uma vez que esse tipo de OA é o único que serve para apontar partes de um todo, já que a não restritiva só pode ter como escopo o todo. Observe o funcionamento no exemplo:

- (3) "Essa revolução a que me refiro é um avanço real no campo da prevenção do envelhecimento da pele." (fev.)

Com relação à caracterização dos antecedentes, função que muitos pensam ser a única das OA, os exemplos foram muito abundantes. Destacamos aqui dois deles, um com restritiva e outro com não restritiva:

- (4) “O mais razoável é baixar um pouco a expectativa e escolher produtos, como os nossos, que seguramente atenuam o problema.” (fev.)
- (5) “O motivo é o mesmo: a plasticidade cerebral nessa fase, que faz com que o jovem apreenda informações muito mais facilmente do que o adulto.” (mar.)

As informações utilizadas para caracterizar tais referentes são, além de tudo, importantes para situar o interlocutor em relação ao que se pretende abordar no texto. O primeiro exemplo revela a intenção do entrevistado em promover seu produto, uma vez que ele o caracteriza positivamente. No segundo exemplo, como o entrevistado tinha o objetivo de informar ao público determinados assuntos, podemos observar uma caracterização com um intuito mais didático, para esclarecer as informações que não poderiam ser passadas unicamente por meio do antecedente.

Por fim, encontramos exemplos de OA que têm por função fazer o interlocutor acessar seu próprio conhecimento de mundo e reconhecê-lo como conhecimento partilhado com o locutor. Essa estratégia, além de mostrar a opinião do locutor sobre aquele determinado objeto-de-discurso, aproxima-o do seu interlocutor, uma vez que o conhecimento partilhado mostra aspectos em comum de ambos. Vejamos os exemplos:

- (6) “O garçom que a toda hora pergunta se está tudo bem é infernal.” (jan.)
- (7) “Há, de um lado os grileiros, que invadem terrenos para vender depois [...]” (abr.)

No primeiro caso, o locutor ativa modelo pré-estabelecido de garçom para que o interlocutor reconheça. No segundo, temos um exemplo interessante, uma vez que esse conhecimento sobre os grileiros passou a ser partilhado pelos interlocutores momentos antes, no próprio texto. Sendo assim, também há uma retomada de características antes presentes no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises que aqui fizemos, tanto no que tange às orações adjetivas quanto no que diz respeito ao processo de referenciação, levando em conta sempre o funcionamento desses dois fenômenos na construção de um texto do gênero ‘entrevista’, pudemos chegar a duas importantes constatações:

(1) há forte predominância de orações adjetivas restritivas no gênero ‘entrevista’, uma vez que, nesse gênero, os objetos-de-discurso precisam ser bem delimitados, para que não haja falhas na manutenção temática;

(2) há predominância do modo identificador de referenciação no gênero ‘entrevista’, pelo mesmo motivo, uma vez que a manutenção temática requer muitas vezes uma volta dos interlocutores a um mesmo referente, a fim de que não se saia da cadeia referencial do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês. Orações relativas e construções aparentadas. In: MIRA-MATEUS, Maria Helena *et al.* (orgs.). *Gramática da língua portuguesa*. 6ª ed. Lisboa: Caminho, 2003.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In.: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 180-193.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça *et al.* *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

LIBERATO, Yara Goulart. A estrutura interna do SN em português. In: DECAT, Maria Beatriz do Nascimento *et al.* *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 41-102.

LIMA, Ana. Orações adjetivas: funções textuais e discursivas. In: *Anais Eletrônicos do I Simpósio Internacional do Núcleo de Estudos da Linguagem*. v.1. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2010, p. 52-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 104-123.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 2008 [1985].

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

O HUMOR CAUSADO PELA VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NOS GÊNEROS TEXTUAIS: CHARGE E CARTUM³⁰

Josicleide Maria Guilhermino (UFPE) ³¹

Rafaela de Alcântara Barros (UFPE) ³²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo explicar, de maneira sucinta, em que consistem as máximas conversacionais ressaltando o eventual humor causado pela quebra das mesmas (implicaturas conversacionais). Buscamos esquematizar e exemplificar as máximas por meio dos gêneros textuais charges e cartuns, que facilitam a compreensão, pois além das falas têm-se as imagens, ajudando a formar uma conclusão mais completa da mensagem transmitida, os mesmos foram retirados tanto em sites especializados quanto em blogs em geral e exemplificados conforme cada implicatura. As análises feitas são baseadas nos postulados de Paul Grice acerca das Máximas Conversacionais e do princípio geral da cooperação. Tomamos por base o fato de o falante levar sempre em conta o desenrolar da conversa e a direção que ela toma.

PALAVRAS-CHAVE: máximas conversacionais; implicaturas; charge; cartum.

³⁰ Ensaio orientado pela Profa. Dra. Maria Medianeira de Souza, apresentado à disciplina de Língua I – Fundamentos Teóricos e reformulado para o Encontro de Estudos Linguísticos.

³¹ Graduanda do 2º período da Licenciatura em Letras.

³² Graduanda do 2º período da Licenciatura em Letras.

INTRODUÇÃO

As máximas conversacionais são regras propostas por Grice, que quando seguidas concretizam o princípio da cooperação, segundo o qual a interação deve ser de tal forma que os enunciados sejam corretamente interpretados. De acordo com Grice (1982), a cooperação é o princípio geral que rege a comunicação. Por ele, o falante leva sempre em conta o desenrolar da conversa e a direção que ela toma, mesmo quando a comunicação é conflituosa, ela opera sobre uma base de cooperação na interpretação dos enunciados, visto que mesmo para divergirem, os parceiros da comunicação precisam interpretar adequadamente os enunciados que cada um produz.

Esse princípio é explicitado através das máximas de quantidade, qualidade, relação e maneira. Sendo as mesmas fundamentais para o sucesso da comunicação. Entretanto, isso não impede que muitas vezes as máximas sejam violadas pelo falante de modo proposital para dar ênfase, ou até mesmo provocar um efeito cômico. Objetiva-se neste trabalho explicar as máximas dando enfoque à quebra das mesmas e o humor causado através desta quebra. Para isso fez-se a análise do uso da comicidade nos gêneros textuais charge e cartum a fim de demonstrar o quanto esses gêneros estão presentes em nosso cotidiano.

GÊNEROS TEXTUAIS

Quando se fala em texto pensa-se, quase que imediatamente, apenas no escrito, mas este é uma sequência de palavras detentora de sentidos que visa transmitir algo

há um grupo específico e ultrapassa os limites da escrita podendo ser manifesto também através da fala ou das imagens em geral. Não existem limites, dimensões nem regras para um texto, ele abrange desde poucas palavras até folhas inteiras de conteúdo, sua linguagem pode ser coloquial ou rebuscada, mas precisa ser compreendido em um determinado contexto.

Os gêneros textuais são, em sua essência, variadas formas de manifestar uma opinião por meio da escrita. Conto, crônica, poesia, poema são exemplos comuns de gêneros textuais. A linguística traz uma definição mais abrangente, ela alega que além dos acima citados, gênero textual é todo e qualquer texto produzido por falantes de uma dada língua. Bakhtin (1997) define ainda, gênero textual como um “tipo relativamente estável de enunciado”. Partindo desta definição podemos acrescentar como exemplos, bilhetes, bulas, convites, letras de musica, cartas pessoais, etc. Esses são textos que fazem parte do cotidiano e que cumprem uma função em um determinado grupo social como informar, divertir e transmitir algo.

É nesse contexto que se inserem os gêneros textuais charges e cartuns, os mesmos surgiram em meio ao nosso cotidiano e se apóiam na cativante “fórmula” de: Irreverência + crítica + informação, que resulta numa interessante maneira de prender a atenção dos leitores. Com isso, tais gêneros ganham cada vez mais poder e espaço em nosso dia-a-dia, visto que os mesmos circulam nos mais diversos meios de comunicação e difundiram consideravelmente seu ambiente de atuação na internet bem como na mídia em geral.

DIFERENCIAÇÃO: CHARGE X CARTUM

Antes de explicar os conceitos de charge e cartum faz-se necessária uma breve definição do que é caricatura, pois é através desta que eles se apresentam. A caricatura é uma expressão gráfica que acentua um determinado traço físico, normalmente esse exagero é manifesto no rosto, mas pode ser explicitado em qualquer parte do corpo. Apesar do exagero é importante manter traços na figura que permitam identificar a pessoa caricaturada. A charge e o cartum são expressões caricaturais, porém nesses casos não há exagero de traços e sim o humor através de um fato ocorrido ou uma situação ocorrida na sociedade.

A charge expressa um fato de uma época específica. É preciso ter certo conhecimento do que está ocorrendo na sociedade para entendê-la, visto que a mesma é intimamente ligada ao tempo, isto é, a contextos atuais. Com o decorrer dos anos a charge pode ter seu poder comunicativo ofuscado, pois pessoas que não acompanharam um determinado fato histórico ilustrado por uma charge, provavelmente não irão depreender seu real sentido. Um leitor atual ao ler uma charge antiga terá que recorrer a sua memória social ou fazer uso de algum subsídio que o ajude entender o que se passava na época em que a mesma foi escrita. Com isso, a charge torna-se, ainda, um imprescindível meio de se registrar um acontecimento. O cartum, diferente da charge, não é confinada ao tempo, sendo compreensível em qualquer época, em diversas culturas e por qualquer leitor. Temas como a saudade, o amor, a paixão e o egoísmo são corriqueiramente explorados em cartum de forma simples, humorística e ao mesmo tempo crítica.

IMPLICATURAS

As implicações só podem ser provocadas por uma expressão linguística, enquanto as implicaturas podem ser suscitadas por expressões linguísticas ou pelo con texto, juntamente com o conhecimento prévio do falante. No exemplo abaixo temos tanto uma implicatura como uma implicação, podemos interpretar das duas formas, uma pelo contexto linguístico e outra pelo nosso conhecimento prévio acerca da política no Brasil.

Ex.:



- Grice divide as implicaturas em: implicaturas convencionais e implicaturas conversacionais.

Ex.: Em uma estrada, o guarda para uma mulher por estar dirigindo em alta velocidade:

- Não vou multá-la. A senhora dirige bem, apesar de ser mulher!
- Muito obrigada pelo elogio! Mas, estou com pressa!

Neste caso, pode-se perceber a presença de uma implicatura convencional na fala do guarda, nela o uso da conjunção deixa explícita a ideia de que as mulheres não dirigem bem.

- As implicaturas conversacionais são provocadas por princípios gerais, ligados á comunicação:

Ex.: Dois amigos conversam.

- Oba! Passei no vestibular da UFPE!
- Parabéns! Qual o curso?
- Pedagogia!
- Ahhh, claro que você passou!

No exemplo acima, a implicatura é conversacional, pois advêm dos conhecimentos previamente adquiridos pelo interlocutor, e indica que é mais fácil de ingressar no curso de pedagogia do que nos demais.

MÁXIMAS CONVERSACIONAIS

As Máximas de Conversação propostas por Grice são baseadas no princípio cooperativo. Para Grice (*apud* FIORIN, 2002, p. 168), o princípio da cooperação é o princípio geral que conduz a comunicação. Esse princípio é explicitado por quatro categorias gerais que constituem as Máximas Conversacionais, definidas conforme Fiorin (2002, p. 177).

Máximas da Quantidade

- Que sua contribuição contenha o tanto de informação exigida.
- Que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.

Segundo essa máxima a contribuição à conversação deve conter o tanto de informações exigidas e não mais do que o suficiente. Com isso, evita-se a descontinuidade e o excesso de verbalizações desnecessárias em uma conversa.

Máximas da Qualidade (da verdade)

- Que sua contribuição seja verídica.
- Não afirme o que você pensa que é falso.
- Não afirme coisa de que você não tem provas.

A máxima de qualidade diz que a contribuição à conversação tem que ser verdadeira para que possa haver certa credibilidade na conversação.

Máxima da Relação (da pertinência)

- Fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente)

A máxima de maneira rege a coerência da conversação, mostra como se concatenam os assuntos. A exploração dessa máxima é feita também por frases que aparentemente não tem coerência, mas mostram como se faz para mudar de assunto.

Máximas de Maneira (Seja claro)

- Evite exprimir-se de maneira obscura.
- Evite ser ambíguo.
- Seja breve (evite a prolixidade inútil).
- Fale de maneira ordenada.

Essa máxima abrange a exigência de honestidade, exige que o falante saiba o do que está falando, para dar mais veracidade as suas palavras, essa máxima também compreende a exigência de neutralidade, que obriga a usar recursos indiretos na tentativa de influenciar os outros.

VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS

A violação das máximas conversacionais se mostra como um forte e imprescindível artifício para a produção de humor. Dessa forma, quando se fazem perguntas redundantes e desnecessárias que atestam a inutilidade da resposta, ou quando se afirmam banalidades que todos já conhecem, a situação se torna cômica. Os exemplos que seguem abaixo ilustram contextos de uso da língua em nosso cotidiano e visam enfocar o humor gerado pela violação das máximas. No que concerne a produção de sentido, Fiorin (2002) afirma que alguns discursos se constroem exatamente pela violação das máximas.

Ex.: Uma mulher falando com o chefe no escritório:



Disponível em <<http://www.tirinhasdoze.com/search/label/Variadas>>

No exemplo acima, a resposta do chefe explora a ambiguidade da expressão “boa”, quando dirigida a uma mulher. Ele diz que ela é boa, mas com a intenção de implicar a possibilidade de ela ser muito sensual ou atraente. Dessa forma, quando ele usa a ambiguidade viola a Máxima da Maneira que pede clareza nos enunciados.

Ex.: Uma pessoa recebe flores e pergunta:



Disponível em <<http://www.tirinhasdoze.com/search/label/Variadas>>

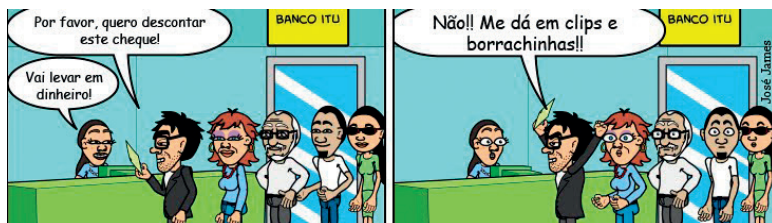
Neste exemplo, ocorre a quebra da Máxima da Maneira, que diz que devemos evitar a prolixidade inútil; e da Máxima da Qualidade, pois a resposta não foi verídica. A violação da máxima e sua arbitrária causa de humor, foi feita na intenção de iniciar ou de prolongar o diálogo a fim de estabelecer uma interação maior na conversação.

Ex.: Quando está a maior chuva, veem que você vai sair e perguntam:



Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com/search/label/Charge%20do%20blog>>

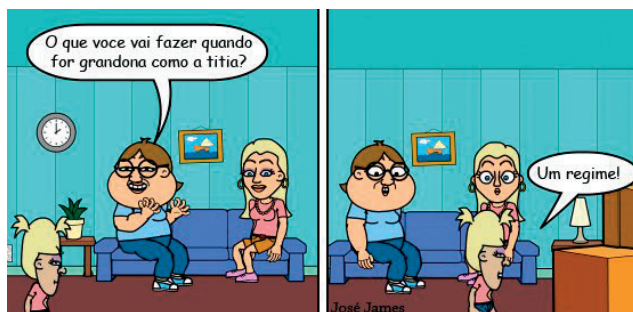
Ex.: Em um determinado banco, ao descontar um cheque, o atendente pergunta:



Disponível em: <<http://www.tirinhasdoze.com/2009/09/seu-saraiva-n-433.html>>

Nestes exemplos, ocorre a violação da Máxima da Qualidade, pois a resposta dada para a pergunta não foi verídica. A pessoa que faz a pergunta não a fez de maneira adequada, mostrando assim a inutilidade da resposta, o que gerou o humor.

Ex.: A tia pergunta a sobrinha:



Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com/search/label/Charge%20do%20blog>>

Aqui, viola-se a Máxima da Relação, pois a mesma diz que a contribuição dada na conversação deve ser coerente com o assunto tratado, não é o que acontece na resposta ironicamente dada pela sobrinha.

Ex.: Em Brasília.



Disponível em: <http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html>

No exemplo acima, temos a violação da Máxima de Quantidade, pois a mesma diz que a contribuição para a conversa deve ter a tanto de informações solicitadas e não mais do que isso. Não é o que acontece com a resposta dada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo no presente artigo, analisar como charges e cartuns utilizam-se das máximas conversacionais para produzir críticas através do humor. Percebemos que quando há quebra de alguma máxima o enunciado problematiza o dito e o leitor talvez não consiga perceber o que está implícito naquele texto. O trabalho analisou as colocações feitas por Grice acerca das Máximas Conversacionais e a forma como essas máximas são violadas nas situações do cotidiano popular. Através das análises feitas, podemos constatar que a quebra das máximas nem sempre ocasiona um problema, em alguns dos exemplos dados o indivíduo tem a intenção de iniciar ou prolongar o diálogo. No que concerne ao humor, a

quebra dessas máximas é necessária ou até mesmo intencionalmente produzida para dar a eficácia humorística desejada.

Nas mais diversas formas que elas possam se apresentar, impresso preto e branco na folha do jornal, coloridas e arquitetadas nas revistas semanais, em outdoors espalhados pelas ruas das cidades ou nas emissoras de TVs e nos meios virtuais (internet), as charges e cartuns sempre passam algo importante para nossa formação cultural. São gêneros que já fazem parte do cotidiano popular e se tornou, na contemporaneidade, de extrema importância para a continuidade na formação de conhecimento crítico da humanidade.

Dessa forma, é imprescindível investigar as diversas características que circundam a linguagem, pois ela constitui a principal forma de comunicação entre os homens. Com isso, torna-se fundamental, para uma boa comunicação, o conhecimento acerca dos processos que constituem o uso da linguagem bem como sua funcionalidade. Em suma, podemos ressaltar que as charges e cartuns escolhidos para a análise são textos em que se pode corroborar uma postura crítica-reflexiva e ao mesmo tempo humorística da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 165-185.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GRICE, Paul H. *Lógica e conversação* (trad. João Wanderley Geraldi).

In: *DASCAL, Marcelo (org.). Fundamentos metodológicos da linguística: Pragmática*. Campinas, v. 4. 1982.

Textos e Gêneros Textuais:

Disponível em

<<http://www.slideboom.com/presentations/43947>>

Acesso em 01/11/2010, às 11:00.

Site: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Disponível em

<http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%AAneros_de_textos-

> Acesso em 05/11/2010, às 10:30.

Site: Charlezine. Disponível em:

<<http://charlezine.com/tag/tirinhas/>>

Acesso em 05/11/2010, às 09:00.

Site: Tirinhas do Zé.

Disponível em:

<http://www.tirinhasdoze.com/p/perfil_8966.html acesso

em 05/11/2010> Acesso em 05/11/2010, às 09:00.

Blog do Xandro. Disponível em:

<<http://blogdoxandro.blogspot.com/search/label/Charge%20do%20blog>> Acesso em 06/11/2010, às 10:30.

Blog Junião. Disponível em:

<http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html> Acesso em 06/11/2010, às 11:00.

Site: Fábrica Caricaturas. Disponível em:

<http://fabricarica.2it.com.br/?sec_cod=5&news_cod=1>
Acesso em 06/11/2010, às 11:25.

ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL*

Karyne Soares Duarte Silveira³³ (UEPB)

Maria Dalva Sarinho³⁴ (UFCG)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo esclarecer as concepções possíveis sobre escrita na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Inicialmente apresentamos um recorte teórico contemplando as principais teorias da Linguística Moderna e suas respectivas concepções de língua: o *Estruturalismo* de Saussure, o *Gerativismo* de Chomsky, o *Dialogismo* de Bakhtin até chegar à concepção *Funcionalista* de Halliday. Adiante foram apresentados os pressupostos teóricos da LSF em oposição ao *Formalismo* (VIAN JR., 2001; HALLIDAY, 1994; MARTIN *et al*, 1997) incluindo noções de *contexto de cultura* (soma de todos os significados possíveis de sentido em uma dada cultura) e de *contexto de situação* (contemplando seus aspectos constitutivos: *campo*, *relação* e *modo*) e como este último afeta nossas escolhas linguísticas, resultando nas chamadas metafunções da linguagem, segundo Cunha e Souza (2007). Em seguida, descrevemos oito possibilidades de inter-

³³ Graduada em Letras (UEPB), especialista em Ensino-Aprendizagem (FACISA), Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG); email: karynesdsilveira@hotmail.com

³⁴Graduada em Letras (URNE), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Francesa (UFPB), Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG); email: dalva_sarinho@yahoo.com.br

*Artigo desenvolvido como trabalho final da disciplina “Perspectivas teóricas da escrita aplicadas ao ensino”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo, oferecida no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG em julho de 2008.

pretação sobre os níveis de letramento escolar (SOARES, 2002) caracterizados por Halliday (1999) na tentativa de promover uma compreensão mais abrangente e, portanto, mais adequada, a respeito do termo letramento, contemplando-o em suas mais variadas nuances, porém sem perder de vista sua funcionalidade linguística. No intuito de apresentar a perspectiva funcionalista como uma forma viável para a investigação linguística em sala de aula, a partir do trabalho de Oliveira e Coelho (2003), analisamos a aplicação da teoria do Funcionalismo em consonância com documentos legais como a LDB (1996) e os PCNs de Língua Portuguesa (2000). Por fim, discutimos as contribuições trazidas pela LSF ao ensino de línguas, sobretudo no tocante à prática da habilidade de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional; Escrita; Ensino de Línguas.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a língua escrita vem se configurando como uma forma especial de interação entre as pessoas. Embora seja ora concebida como uma forma limitada de retratar a língua falada (tendo em vista sua impossibilidade de captar a forma e a intenção do que foi dito), ora como língua superior à fala, não se pode negar a importância da escrita para a história, pelo fato de propiciar o registro e a propagação de informações entre indivíduos e gerações.

Além das características supracitadas, a escrita apresenta-se como uma forma diferenciada de comunicação entre as pessoas, o que justifica a sua valorização perante os linguistas em tê-la como objeto de estudo. Desta forma,

torna-se necessário contextualizar a evolução dos estudos linguísticos ao longo dos anos, como forma de verificar o espaço destinado aos estudos da língua escrita.

A partir de uma retrospectiva histórica sobre o desenvolvimento da Linguística Moderna, sem dúvida teremos como marco o Estruturalismo, tendo em Saussure seu representante maior com sua concepção de linguagem numa abordagem semiológica, isto é, contemplando o estudo da estrutura interna dos signos. Nesta perspectiva, o objeto de estudo não era o uso da linguagem (a *fala*, como ato individual), mas seu sistema subjacente (a *língua*, interiorizada culturalmente).

Mais adiante, fazendo parte da mesma abordagem formalista, porém com uma nova teoria, surgem os estudos de Chomsky defendendo a ideia da capacidade inata do ser humano de produzir e estruturar frases, com a célebre dicotomia *competência* e *desempenho*, caracterizando a denominada gramática gerativa transformacional (Gerativismo).

Numa perspectiva filosófica da linguagem, e não apenas linguística, são desenvolvidos os estudos de Bakhtin. Para ele, a língua não pode ser vista apenas como um sistema isolado, uma vez que para ser devidamente analisada é imprescindível que sejam considerados fatores externos como contexto de fala, relação entre os falantes, dentre outros, caracterizando o chamado Dialogismo, conforme esclarece Souza [2002?]:

Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. A unidade básica de análise lingüística, para Bakhtin, é o enunciado [seja oral ou escrito], ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa.

Outra teoria da linguagem que também contempla como ponto de partida o meio social é a denominada *Linguística Sistêmico-Funcional*, cujas contribuições serão apresentadas ao longo deste estudo.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL CONCEITUANDO LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Atualmente é possível falar em pelo menos dois paradigmas teóricos que norteiam os estudos linguísticos: o *formalismo*, priorizando o estudo da forma (seja em um viés mais estruturalista ou gerativista) e o *funcionalismo*, enfatizando o estudo da função desempenhada pela forma na comunicação entre os falantes.

Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 29) apontam como diferenças principais entre as abordagens *formalistas e funcionalistas* os seguintes fatos: as primeiras concebem a língua como um fenômeno mental, um objeto que pode ser analisado independentemente do uso em situações reais de comunicação; enquanto que as segundas entendem a linguagem como uma forma de interação social, buscando uma análise linguística que possa ir além da estrutura gramatical, apoiando-se no contexto discursivo como motivação para o uso da língua.

No entanto, ainda sob o abrigo do termo funcionalismo, é possível encontrar subdivisões, como afirma Neves citada em Vian Jr. (2001, p.149): o *funcionalismo conservador* (denominado de *Linguística funcional norte-americana* representada por Thompson, Hopper, Chafe, Givón e outros) e o *funcionalismo moderado* (representado por Dik, Halliday e Van Valin).

Por volta da década de 50 o linguista inglês Michael Halliday começou a enveredar nos estudos da gramática chinesa, sob a influência do antropólogo Malinowski, do linguista Whorf e da Escola de Praga. Devido a essa origem antropológica, a teoria hallidayana é marcada pelo enfoque social, ou seja, busca entender como o contexto de uso social da língua motiva as diferentes construções sintáticas.

Halliday denomina a sua teoria de *Linguística Sistêmico-Funcional* (doravante LSF), como forma de se opor aos estudos mentalistas chomskyanos, já que tem como interesse ³⁵ maior o uso da língua pelos falantes em um contexto de interação (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 19).

O linguista inglês define a linguagem como um “sistema semiótico social e um dos sistemas de significados que compõem a cultura humana” (op. cit., p. 53), assim, é esse conceito que justifica a grande preocupação da LSF em compreender e descrever a linguagem em funcionamento em situações reais de comunicação, portanto, condicionadas a um contexto.

Como a LSF tem como objetivo o estudo da língua em uso, ela busca analisar textos, ou seja, os chamados “produtos autênticos da interação social” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 20), assemelhando-se, de certa forma, aos objetivos da Linguística Textual.

De acordo com Vian Jr. (2001, p. 150), a LSF é uma teoria linguística marcada pelo foco social; pela forma como a linguagem é determinada pelas funções sociais desempenhadas por seus usuários, caracterizando, assim, uma visão sociosemiótica.

³ “Language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respect to these needs – it is not arbitrary.” (HALLIDAY, 1994, xiii)

Halliday esclarece em seu livro *Functional Grammar* (1994, xiii) que “a língua evoluiu para satisfazer as necessidades humanas; e a forma como é organizada é funcional em relação a estas necessidades – ela não é arbitrária.”³ (Nossa tradução)

Fica clara a compreensão de que a orientação dessa corrente teórica é a de língua como fenômeno social e não individual, e que o desenvolvimento dessa teoria está em sintonia com os modos de explicação sociológicos, ao invés de psicológicos (*op. cit.*, xxx)

Podemos resumir, como postulado da LSF, o entendimento de que o uso da língua resulta de um sistema de escolhas não aleatórias por parte de seus usuários, determinado pelos diversos contextos de uso, produzindo significados distintos.

A partir desta teoria surge, então, o modelo da *Gramática Sistêmico-Funcional* (ou gramática sistêmica-funcional), *sistêmico* porque vê a gramática como um sistema de escolhas motivadas de forma não-arbitrária, e *funcional* porque procura explicar as intenções comunicativas de uma seleção dentro de um desses sistemas. De acordo com Martin *et al* (1997. p.3), esse tipo de gramática respeita o direito dos falantes de decidir sobre o que falar de acordo com cada situação, dando-lhes a possibilidade de ter consciência sobre este fato.

No caso da língua escrita é possível perceber padrões regulares que são determinados pelas escolhas morfos-sintáticas e semânticas que fazemos em relação ao que queremos dizer, e através da LSF podemos compreender a língua escrita em suas mais variadas formas, atendendo a diversos contextos, com finalidades distintas, deixando de lado a noção de certo ou errado, valorizando a adequação.

Por exemplo: através da compreensão de língua escrita em uso é possível entender o porquê de utilizarmos “*tu vai mesmo viajar?*”, em um email para um amigo, e “*o senhor vai mesmo viajar?*”, em um email destinado ao patrão. Neste exemplo, podemos perceber que o mesmo gênero *email*, a partir do contexto em que é produzido, pode apresentar-se de forma distinta com escolhas lexicais, sintáticas e semânticas específicas.

GÊNEROS DISCURSIVOS, TEXTOS E CONTEXTOS

Segundo Meurer (*apud* KARWOSKI *et al*, 2006, p.167) um dos parâmetros da LSF é o *princípio da estratificação* que tem como função estabelecer a relação entre texto, significações e contexto em vários níveis ou estratos, uma vez que o uso da linguagem depende sempre do contexto em que o gênero textual está inserido.

Sabemos que sempre que tratamos de gêneros, sobretudo na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000. p. 279), torna-se mister levar em consideração os contextos em que os textos são produzidos, para a LSF: o *contexto de cultura* e o *contexto de situação*. O primeiro corresponde à soma dos significados possíveis de sentido em uma determinada cultura, enquanto que o segundo corresponde às situações específicas e imediatas de uso da linguagem.

Para ilustrar as noções de *contexto de cultura* e de *situação* podemos pensar na análise do primeiro *email* exemplificado acima. É necessário verificar em que cultura estão inseridos os participantes dessa interação (pois talvez em uma outra cultura o gênero utilizado para esta prática

social fosse outro, como um bilhete, por exemplo), que papéis exercem, o que pretendem dizer/escrever e a forma como o fazem.

Percebe-se, assim, a relação imbricada existente entre os contextos, e é exatamente este fato que propicia semelhanças e diferenças entre os textos e entre os gêneros. De acordo com Cunha e Souza (2007, p.21) as referidas “diferenças entre os gêneros podem ser atribuídas a três aspectos constitutivos do *contexto de situação* que a LSF denomina de *campo*, *relação* e *modo*, descritos a seguir.

VARIÁVEIS DE REGISTRO: CAMPO, RELAÇÃO E MODO

Hasan (*apud* MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005, p. 15) esclarece que:

o contexto da situação compreende tudo aquilo que é relevante para a interação e se define por três variáveis: **campo** – a natureza da prática social; **relação** – a natureza da conexão entre os participantes da situação; **modo** – a natureza do meio de transmissão da mensagem.

Percebe-se, portanto, que em todo contexto de situação é necessário observar a atividade que está acontecendo, com seus ditos ou escritos; a ligação mais ou menos próxima existente entre os participantes da situação; bem como o canal utilizado para transmitir a mensagem. Utilizando o exemplo do gênero *email* citado anteriormente, podemos afirmar que: o *campo* seria a confirmação da viagem a ser realizada pelo amigo; a *relação* seria de amizade, portanto, informal e afetiva; e o *modo* seria o meio escrito, gênero *email*.

Esses aspectos constitutivos do contexto de situação, isto é, aspectos presentes no momento de utilização da linguagem são denominados de variáveis de *registro*, o que nos permite entender que há uma relação entre gênero-registro-linguagem. Esses registros, por sua vez, afetam as nossas escolhas linguísticas ao refletirem três funções principais da linguagem.

METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

São chamadas de metafunções da linguagem: a função *ideacional*, a função *interpessoal* e a função *textual*, caracterizando um dos mais relevantes princípios da teoria sistêmico-funcional. Para a LSF, “todo texto é multidimensional, realizando mais de um significado simultaneamente, conforme as metafunções que organizam funcionalmente a linguagem” (CUNHA e SOUZA, 2007, p. 21), ou seja, todas as funções da linguagem ocorrem ao mesmo tempo dentro de uma determinada sentença, atribuindo-lhe significados diversos.

Hasan (*apud* MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005, p. 15) explica as metafunções da linguagem da seguinte forma: a *metafunção ideacional* que expressa o conteúdo do texto, representando os significados baseados na nossa experiência, seja psicológica ou social; a *metafunção interpessoal* que expressa as interações sociais das quais o sujeito faz parte, representando os papéis desempenhados pelos participantes; e a *metafunção textual* que expressa o fluxo de informação e organização textual, determinando a ocorrência de textos coesos e coerentes.

Para a LSF, todas as línguas organizam-se a partir de dois significados principais (o ideacional e o interpessoal), porém associados a um terceiro (o textual) no propósito de entender o ambiente e agir sobre as outras pessoas.

Do exposto, é possível concluir que a LSF permite uma compreensão diferenciada da língua escrita por permitir na sua análise, através dos textos, um entendimento mais abrangente do código escrito, considerando o seu contexto de produção, bem como a intenção dos usuários. Percebe-se, através da Gramática Funcional, uma orientação de fato pautada na explicação do fenômeno linguístico em uso e não de prescrição de regras, com o propósito maior de entender o processo de produção de significados a partir das escolhas linguísticas realizadas.

No caso particular da interação por meio da escrita, sabe-se na LSF, que diferentes leitores podem construir significados diversos de um texto que lhes é apresentado através de um dado gênero discursivo, com suas respectivas escolhas linguísticas, contextos de cultura e de situação e metafunções. Porém, esse processo só é possível por meio da efetiva realização de práticas sociais de leitura e escrita, caracterizando o fenômeno do *letramento*.

NÍVEIS DE LETRAMENTO

Estudos mais atuais no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas introduzem o tema *letramento* com conceitos diversos, dado o seu caráter multifacetado e complexo.

Soares (2002, p. 65) aponta a dificuldade e até a impossibilidade em conceituar o termo.

(...) devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento, envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

No entanto, a própria autora esclarece que apesar de ser possível ser letrado sem ter tido escolarização, sabemos que na sociedade atual a instituição responsável por promover o letramento é o sistema escolar, abrindo espaço para o que se convencionou denominar de *letramento escolar* (práticas de leitura e escrita adquiridas por meio da escolarização). É a partir do viés do letramento escolar que torna-se possível compreender o “labirinto do letramento”, conforme apresentado por Graff (*apud* HALLIDAY, 1999, p. 368).

No capítulo intitulado “*Letramento e Linguística: uma perspectiva funcional*” (HASAN, 1999, p.339-379), Halliday explora o conceito de letramento sob o ponto de vista da linguística, mais especificamente da linguística funcional, uma vez que ele acredita que letramento precisa ser entendido em termos funcionais.

O autor esclarece que o termo letramento vem sendo utilizado ultimamente de forma distinta do seu sentido tradicional de aprender a ler e escrever (processo de alfabetização), mas que ainda existem algumas divergências quanto ao uso, podendo, inclusive, ser utilizado como qualquer forma de discurso seja oral ou escrito. Neste trabalho, no entanto, o linguista opta pelo conceito de letramento com referência às práticas de leitura e escrita. A partir dessa contextualização o autor passa a definir letramento em diferentes níveis, do mais elementar ao mais abrangente.

Halliday começa apresentando a ideia de **meio escrito**, como o nível em que os objetos simbólicos da escrita são apropriados por seus usuários. Neste nível considera-se letramento a simples prática da escrita de uma língua; e que ser letrado, portanto, significa escrever e ler uma língua, não como conhecimento, mas como a realização de uma atividade.

Em seguida, com a noção dos **sistemas escritos** (mapeamento dos símbolos da escrita para a construção de textos escritos), o letramento passa a ser interpretado tanto em relação à sua fonologia, quanto à sua morfologia. Assim, para que uma pessoa seja considerada letrada ela precisa ter facilidade ao usar o sistema da escrita, entendendo seu funcionamento, bem como sua capacidade de ser estendido.

Mais adiante, o autor propõe a compreensão da **língua escrita**, como uma forma de construir sentido através de elementos lexicais típicos do texto escrito. Nesta perspectiva, letramento aparece como sinônimo de domínio dos elementos característicos da língua escrita, sendo, portanto, letrado, aquele que reconhece e diferencia os padrões da escrita em relação àqueles da fala.

O quarto nível, por sua vez, contempla a noção de **mundo da escrita**, caracterizado por uma língua fixa, estável, o que nos permite entender letramento como um mundo que se torna “objetivado” pela gramática da língua escrita.

No que diz respeito ao quinto nível, denominado de **tecnologia do letramento**, surgiu também o termo *letramento digital* que é a capacidade de se apropriar da tecnologia digital para exercer práticas de leitura e escrita na tela de um computador. Ser letrado significa, portanto, ser capaz de utilizar esses novos recursos para participar ativamente nos processos sociais decorrentes desta nova realidade.

O letramento também pode ser compreendido em relação às suas **fronteiras**, isto é, não podemos nos limitar às informações verbais contidas no texto para entendê-lo, tendo em vista a grande quantidade de informações visuais com as quais nos deparamos diariamente. Assim, ser letrado é ter a capacidade de verbalizar os textos gerados por estes sistemas, buscando entender os sentidos que surgem com a junção entre o verbal e o não-verbal.

O sétimo nível trata dos **contextos de letramento**, envolvendo tanto o ambiente de um dado texto, quanto o ambiente do sistema linguístico. Portanto, considerando a existência dos múltiplos contextos de discurso escrito, é possível afirmar que letrado é aquele capaz de fazer uso e de construir sentido nos mais variados contextos existentes.

Por fim, Halliday apresenta a noção de **ideologia do letramento**, apontando para a necessidade de se compreender a força ideológica subjacente a toda forma de registro escrito, ou seja, perceber o quanto a sociedade é constituída neste discurso.

Percebe-se, portanto, a importância da LSF na compreensão do termo letramento, pelo menos do *letramento escolar*, como forma de perceber as variadas nuances implícitas em um só termo.

ORIENTAÇÕES DA LDB E DOS PCNs

Na perspectiva da LSF, podemos verificar a aplicabilidade desse referencial teórico para o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio, como forma de proporcionar a transposição da teoria linguística para a prática pedagógica.

Com base nos estudos de Oliveira e Coelho (2003, p. 89), partindo de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs/2000, é possível observar uma relação existente entre os objetivos gerais para a disciplina de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio e a perspectiva funcionalista de análise linguística.

De acordo com as orientações da nova LDB, o ensino de língua materna no Brasil deve primar pelo caráter social

de uso da língua, no intuito de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, seja em contexto de interação oral ou escrita.

À luz dessas orientações o ensino de gramática passa a ser tratado com base em situações de produção, revisão e reescritura de textos, tendo como prioridade o trabalho com itens gramaticais que tenham relevância na solução de problemas de legibilidade ou de adequação textual. Para evitar impressões equivocadas sobre o funcionalismo Oliveira e Coelho (2003, p. 116) esclarecem que “a perspectiva funcionalista não invalida a gramática; ao contrário, liberta-a de definições rigidamente categóricas, que muitas vezes cerceiam as diferentes e dinâmicas manifestações linguísticas, e propõe uma análise mais *contínua* das categorias gramaticais.”

Conforme argumentam as autoras, é possível identificar vários pontos em comum entre os textos legais e a teoria funcionalista: relação entre domínio dos recursos linguísticos e a ação comunicativa eficaz; associação entre os gêneros discursivos e os fatos sociais que motivam as atividades linguísticas; a crença de que só em funcionamento é possível fazer a devida análise linguística de um texto; e, por fim, que a língua em uso é o reflexo da experiência humana.

Aqui, mais uma vez, percebe-se a relação existente entre os estudos da Linguística Textual e da abordagem funcionalista da língua, por contemplar a linguagem em funcionamento em diversas situações de comunicação.

Conclui-se, portanto, que a LSF além de contribuir teoricamente com uma compreensão diferenciada no que diz respeito à análise linguística de textos, aplica-se perfeitamente, conforme preceituam os documentos legais, ao contexto de ensino de língua materna no nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve como objetivo apresentar uma perspectiva teórica diferenciada a respeito da compreensão da língua escrita. Para atender a esta finalidade foi contextualizado o percurso histórico dos estudos linguísticos desde o estruturalismo saussureano até o paradigma mais contemporâneo do funcionalismo, pelo viés da Linguística Sistemico-Funcional.

Na teoria hallidayana a linguagem é definida “como um sistema semiótico social e um dos sistemas de significado que compõem a cultura humana”, portanto, podemos afirmar que é a junção de linguagem, texto e contexto que determinam o desenvolvimento da experiência humana.

Nesta perspectiva teórica há uma compreensão estruturada de gênero proposto por Martin (*apud* VIAN JR., 2001, p. 153) como “um processo de cunho social, dividido em estágios realizado através do registro”³⁶ (nossa tradução). Considerando que as variáveis de *registro* correspondem às noções de *campo*, *relações* e *modo* (descritas no início deste trabalho), que, por sua vez, refletem as *metafunções da linguagem*, estando todas inseridas dentro do contexto de situação, podemos dizer que é só a partir da observação da língua em uso que podemos de fato entender um texto, pois como afirma Vian Jr (2001, p.154):

devido à familiaridade do usuário com os tipos de gêneros presentes em seu contexto cultural, bem como as variáveis de registro que possui em seu contexto situacional mais os elementos presentes no texto, em conjunto com os referenciais que o usuário possui, faz com que ele descubra os ‘segredos’ de um texto.

³⁶ “a staged, goal-oriented social process realised through register.” (VIAN JR., 2001, p. 153)

Ainda sob a égide da LSF foram apresentadas as discussões existentes em relação aos estudos sobre letramento, em especial ao *letramento escolar*, bem como sua compreensão por meio de níveis diversos. Ao final, foram trazidas contribuições da Linguística Aplicada, amparadas nas orientações da LDB e dos PCNs atuais, no intuito de demonstrar a possibilidade da utilização da teoria funcionalista no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamentais e médios da Educação Básica.

Diante do exposto, podemos concluir que é necessário lançar um novo olhar para a análise e produção de textos, bem como sobre a gramática, como forma de perceber a língua em funcionamento, com sua riqueza de possibilidades, intenções e significados. Assim, seremos capazes de perceber a escrita numa outra dimensão: na perspectiva da *Linguística Sistêmico-Funcional*.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. Trad. M^a Ermantina Galvão. 3^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELLOTA, Mario Eduardo (orgs). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.

_____.SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

HALLIDAY, Michael A. K. Literacy in linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R. W. *Literacy in society*. London and New York: 1999, p.339-379.

_____. *An introduction to functional grammar*. Second Edition. London: Edward Arnold, 1994.

MARTIN, J.R.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M., PAINTER, Clare. *Working with functional grammar*. London: Edward Arnold, 1997.

MEURER, J.L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 165-185.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan. MEURER, J.L. et AL (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Lingüística funcional aplicada ao ensino do português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTA, Mario Eduardo (orgs). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-120.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Fabrício Torres de. *A linguagem e suas diferentes visões*. Publicações de alunos de graduação e pós-graduação do Instituto de estudos da linguagem – Unicamp. [2002?] Disponível em
< <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>>
Acesso em 23 de junho de 2008.

VIAN JR, O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos Enunciativos no Brasil/Histórias e Perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001, p.147-159.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DOCENTES

Laís Maria de Melo Álvares Felix Rosal (PET-Letras – UFPE)³⁷

Rhuana Cristina Firmino da Silva (UFPE)³⁸

RESUMO

O presente trabalho resulta do estágio curricular do curso de Letras. No estágio, foram observadas três turmas de escolas distintas: uma estadual, uma estadual de referência e uma federal experimental; nessas observações, foram realizadas anotações em diários de campo e entrevistas com os respectivos professores. Considerando as discussões atuais acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP), objetivamos verificar como as concepções de linguagem dos professores influenciam suas práticas. Para isso, nos baseamos, entre outros autores, em Geraldi (2006) e Soares (1998), que tratam das concepções de linguagem, além de textos de Antunes (2002), Pisciotto (2001) e Britto (2006), que abordam cada um dos três eixos de ensino de LP propostos por Geraldi (2006): leitura, análise linguística e produção textual. Percebemos que, a depender da concepção de linguagem em que se baseia, a prática do professor se modifica. Assim, destacamos a necessidade de reflexão por parte dos docentes sobre suas próprias concepções e sobre a interferência destas em suas práticas, a fim de se manterem sempre atentos aos objetivos e conteúdos de ensino, atuando de forma coerente em relação a estes.

PALAVRAS-CHAVE: concepções de linguagem; ensino de Língua Portuguesa; prática docente.

³⁷ Graduanda em Letras – Licenciatura em português e inglês.

³⁸ Graduanda em Letras – Licenciatura em português e francês.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Prática de Ensino de Português 1, ministrada pela Professora Doutora Livia Suassuna, propõe, como forma de articular teoria e prática, um estágio dividido em: observação geral, em que se observa uma escola como um todo e da qual resulta um artigo científico; e observação específica, na qual são observadas aulas de Língua Portuguesa em três turmas distintas. Dessa última, tem-se como resultado a elaboração de oficinas pedagógicas de linguagem e de um relatório que objetiva analisar as diferentes práticas dos professores observados. O presente trabalho, resultado dessa última etapa, vem com o objetivo de analisar como as diferentes concepções de linguagem dos professores observados interferem em suas práticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Geraldi (2006a) há três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Cada uma dessas concepções está, segundo o autor, ligada a diferentes correntes de estudos linguísticos e representa uma opção política.

Soares (1998), sobre o mesmo tema, aponta como essas concepções estão ligadas a diferentes práticas de ensino da língua. Antes dos anos 60, quando as escolas eram exclusivamente voltadas para a elite, a concepção que baseava o ensino era a de língua como expressão do pensamento. Assim, o objeto de estudo era a gramática tradicional. A partir dos anos 60, com a “democratização” da escola, as classes menos privilegiadas passaram a ter acesso à

sala de aula. Nessa época, surge a concepção de língua como instrumento de comunicação, a qual tinha como objetivo “o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens” (idem, p. 57). Em meados dos anos 80, com a redemocratização do país após a ditadura militar, aparecem novas teorias que veem a língua como forma de interação, que “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (idem, p. 59).

Partindo dessa concepção, Geraldi (2006c) propõe, então, três eixos para o ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística.

O mesmo autor (2006b, p.91) define leitura como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, não sendo o leitor, portanto, passivo, mas agente participante na produção da leitura.

Com relação à produção de textos, Britto (2006, p.126) afirma que, na escola, ela adquire forma totalmente artificial, pois o aluno precisa escrever sobre algo a que ele não se propôs para alguém que ele não escolheu: aquele que vai atribuir nota a sua “redação”. Dessa forma, acreditamos, assim como os autores citados, que, para que o aluno, de fato, desenvolva sua capacidade de produção de textos, essa produção deve estar o mais próximo possível da realidade; o texto deverá ser produzido a partir da necessidade de se dizer algo para alguém em um determinado momento.

O terceiro eixo do ensino de Língua Portuguesa estabelecido por Geraldi, conforme mencionamos, é o da análise linguística. Pisciotta (2001, p. 97-98), sobre esse eixo de ensino, afirma que o principal desafio do professor é atrelar sua prática à realidade de uso da língua, construindo, com os alunos, explicações e conceitos a partir do que se observa na língua em uso, através dos textos analisados.

Com a necessidade de, em sala de aula, se refletir sobre a linguagem em suas variadas manifestações para que se desenvolvam as capacidades de produção e interpretação de textos por parte dos alunos, surge a proposta de trabalho com a pluralidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, já que, de acordo com Marcuschi (2002), “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual” (p. 32), e estes são “artefatos linguísticos concretos” (p.33).

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades socio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (idem, p. 19)

Sobre literatura, Leite (2006, p.21) critica o fato de a literatura ser tratada na escola como uma disciplina diferente da de Língua Portuguesa. Ela afirma que “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (idem, p. 18).

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, foram observadas, em dupla, 15 horas/ aula em três turmas de três escolas distintas - uma Escola de Referência do programa do Governo Estadual de Pernambuco; uma Escola Estadual e o Colégio de Aplicação da UFPE, sendo a primeira e a terceira do Ensino Médio e a segunda, do Ensino Fundamental. Foram realizadas, em todas as aulas observadas, anotações

em diários de campo, além de entrevistas com os professores observados.

De acordo com o objetivo da pesquisa, a análise dos dados obtidos foi realizada considerando a relação das concepções de linguagem com as referentes práticas dos professores.

ANÁLISE DOS DADOS

Escola de Referência

A escola observada faz parte do programa de Escolas de Referência do Governo do Estado de Pernambuco, o que tem como consequência o funcionamento em tempo integral e uma estrutura física melhor do que as outras escolas da rede estadual.

As observações foram realizadas no 2º ano A do Ensino Médio, turma com trinta e dois alunos e dois professores de língua portuguesa – um, responsável pelo ensino de literatura, e a outra, pelo ensino de gramática e produção de textos. Por semana, a turma tem cinco horas/aula de língua portuguesa, sendo duas de literatura e três de gramática/produção de textos.

A professora de gramática/produção de textos acredita que o ensino da língua seja necessário para uma melhor comunicação. Para ela, é preciso que todos conheçam e sigam as regras da língua materna. Apesar de ela mencionar a questão da comunicação, percebemos, pela preocupação com o respeito às regras da língua e pela prática em sala de aula, que a professora concebe a língua como expressão do pensamento.

Na primeira aula observada, a professora inicia o tema fazendo uma explanação sobre as classes gramaticais que se

flexionam ou não, até chegar ao verbo, “uma das classes que mais flexionam”, menciona ela. A mesma anota no quadro os tempos e os modos verbais, relacionando-os, e pergunta aos alunos o tempo de alguns verbos, mas não espera que respondam. Ao falar, posteriormente, sobre as flexões de pessoa, de número e de voz, a professora pede exemplos aos alunos e, pelo fato de eles demorarem a responder, ela mesma dá os exemplos de voz ativa, passiva e reflexiva: “O policial prendeu o ladrão. O ladrão foi preso pelo policial. O ladrão feriu-se.” Em seguida, explica a diferença entre voz passiva analítica e sintética, dando os exemplos: “Picolés são vendidos” e “Vendem-se picolés”. Após os exemplos, a professora dá uma “dica” aos alunos: “Sintética não começa com s? Na voz passiva sintética sempre tem o *se*”.

Com esses dados, percebemos que a professora parte das nomenclaturas e conceitos para exemplos prontos e descontextualizados. Batista (1991, p.31) aponta para a restrição, em práticas semelhantes a essa, “àquelas formas que sejam recorrentes e/ou coincidentes com um ‘ideal de língua’, baseado em critérios lógicos e/ou semânticos e/ou estéticos e/ou históricos”.

Posteriormente, um aluno afirmou: “Isso não cai no vestibular”, ao que a professora respondeu: “Não cai? Pode não cair muitas questões, mas cai”. Outro aluno disse: “Se cair, eu chuto”. E ela: “Problema seu. Chute, e fique burro! E, se não cair, não tem problema. A minha obrigação é ensinar a língua, a gramática, e não o que cai no vestibular. É obrigação da gente ter um domínio da língua pra poder saber falar. É obrigação de todo brasileiro saber falar. Quem não sabe conjugar verbo, não sabe português, não.”

Primeiramente, podemos destacar, na fala da professora, mais uma evidência de sua concepção de língua

como expressão do pensamento, quando afirma que “é obrigação da gente ter um domínio da língua pra poder saber falar”. Mais adiante, quando afirma que “quem não sabe conjugar verbo não sabe português”, demonstra ignorar o fato de que todo falante conjuga verbo de acordo com uma gramática, que não necessariamente é a normativa, pois, de acordo com Sírio Possenti (2006, p.48), uma das concepções de gramática é a que

[...] designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se ‘inventam’ regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico.

Em outra aula, a professora trouxe vários artigos de opinião recortados de um jornal, juntamente com uma ficha sobre o gênero artigo de opinião, que continha algumas perguntas as quais, após a leitura, em grupo, os alunos deveriam responder. Nessa atividade, a professora procurou trabalhar leitura. Entretanto, após ler os artigos, os comentários se restringiram aos aspectos estruturais dos textos e às perguntas propostas na ficha, sem promover, de fato, uma reflexão acerca de cada um deles. A produção de textos ficou para a aula seguinte, em que os alunos deveriam iniciar a produção de um artigo de opinião. A professora escreveu no quadro alguns temas e pediu para que os alunos elaborassem um parágrafo introdutório sobre cada um deles.

Nessa atividade, a professora, ao impor temas preestabelecidos, tirou a real funcionalidade dos textos, pois os alunos teriam que discorrer sobre assuntos acerca dos quais não refletiram e, assim, não viam uma razão para a produção dos textos. Britto (2006, p. 126) trata dessa questão quando afirma que:

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores, e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Nessa mesma turma, o ensino da literatura é realizado por outro professor, o qual tem uma concepção de língua e literatura bastante diferenciada em relação à professora anterior: seus comentários e posturas em sala de aula demonstram uma atitude bem mais reflexiva e apontam para a concepção de língua como interação. Esse fato acaba acentuando a separação já existente na grade curricular da instituição, dicotomizando ainda mais o ensino de língua portuguesa. Leite (2006, p.18) aponta para a desvantagem do ensino que separa língua de literatura, já que a autora mostra, como mencionamos anteriormente, a indissociabilidade entre língua e literatura, o que gera incoerência na separação entre ambas no ensino.

As aulas observadas constituíram-se de seminários realizados pelos alunos sobre o Romantismo no Brasil e uma avaliação sobre o livro “Iracema”.

Em uma das apresentações de seminários, os alunos trouxeram o poema “Saudades”, de Lord Byron. O professor pediu que os alunos identificassem o que havia de subjetivismo no poema. Os alunos demonstraram não saber de que se tratava. O professor, então, explicou o conceito e os alunos foram capazes de perceber a presença do subjetivismo no poema, trazendo exemplos.

Uma das alunas, em outro grupo, iniciou sua apresentação lendo os slides que havia produzido. O professor a interrompeu e questionou qual a relação entre burguesia e Romantismo, criticando o fato de a aluna ter apenas lido. A aluna e o grupo não souberam responder à questão. Então, o professor perguntou o que a aluna teria para dizer sem ler os slides. Essa situação mostra, portanto, que, para ele, refletir sobre o conteúdo é fundamental e se faz necessário.

A partir disso, já podemos identificar uma diferente postura do professor em relação ao objeto de estudo, havendo uma valorização da reflexão em detrimento da memorização de conceitos e nomenclaturas. Na avaliação anteriormente mencionada, também podemos perceber o predomínio de uma atitude reflexiva a partir das questões que são elaboradas com relação ao trecho de “Iracema”, livro que os alunos haviam lido anteriormente – selecionado pelo professor para compor a avaliação.

Escola Estadual

A escola em questão, embora também seja estadual, por não ser de referência, não recebe os mesmos recursos financeiros que a escola anterior, o que acarreta a falta de recursos didáticos – papel, fotocópia, retroprojetor, projetor – para o uso em sala de aula.

A turma observada – 8ª série E do Ensino Fundamental – é composta por uma média de trinta e cinco alunos,

os quais não receberam livro didático este ano. A professora de Língua Portuguesa dessa turma se formou na época da ditadura militar, quando não se falava, nos cursos de letras, sobre as teorias advindas da Linguística Moderna, que promoveram uma mudança nos paradigmas tradicionais que regulavam a natureza da língua e de seu ensino. Atualmente, a mesma faz um curso de especialização em Língua Portuguesa, no qual lhe foram apresentadas algumas das teorias que concebem a língua como interação. Na entrevista realizada, a professora disse acreditar na concepção de língua como interação, mas verificamos que seu desempenho como docente reflete a concepção de língua como expressão do pensamento, o que ela justifica confessando que tem “medo” de transformar sua prática. Além disso, a professora ressaltava as diversas barreiras existentes que impedem essa transformação de se concretizar – falta de tempo para estudo, de recursos para realização de atividades em sala de aula, desvalorização do professor, etc.

A exposição de conteúdos e os exercícios propostos pela professora são simples cópias de trechos de gramáticas de livros didáticos para o quadro. Quando tenta explicar o conteúdo abordado, apenas repete com outras palavras o que já havia escrito no quadro. Além disso, a professora propõe vários exercícios sobre o mesmo tema, sem deixar claro para os alunos o objetivo dos exercícios, por também não ter clareza, ela mesma, de qual era esse objetivo. Assim, em todos os momentos do ensino, a professora parte das nomenclaturas para os conceitos, não promovendo, portanto, uma real construção de conhecimento sobre a língua. Faraco e Castro (1999, p. 180) ressaltam a crítica feita pelos linguistas a esse tipo de ensino:

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão as regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Por ser a língua “trabalhada” em sala de aula de forma totalmente distanciada da realidade dos alunos, estes acabam se afastando cada vez mais da disciplina e criando um descompromisso em relação a ela.

A leitura e produção de textos estão totalmente ausentes da realidade observada, confirmando o que afirmam os autores citados anteriormente sobre o ensino tradicional: “Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado” (idem).

Colégio de Aplicação da UFPE

O Colégio de Aplicação da UFPE, localizado no campus dessa universidade, é uma escola diferenciada, pois funciona como espaço de experimentação e demonstração de inovações pedagógicas para as práticas de ensino e possui uma estrutura física privilegiada. Os professores da instituição têm uma formação mais consistente – muitos têm mestrado e doutorado – e um contrato de dedicação exclusiva, que lhes permite dispor de mais tempo para estudo e preparo das aulas.

A turma observada, o 2º ano A do Ensino Médio, é composta por, em média, trinta alunos.

A professora de língua portuguesa dessa turma afirma que concebe a língua como forma de interação, pois, como apontou na entrevista feita com a mesma, para ela a função da língua não é apenas comunicar. Existem também outras funções que a língua exerce, como a estética e a do imaginário, segundo seu relato. A partir dessa concepção, a professora realiza um trabalho que não dissocia língua de literatura.

Como o tema que estavam estudando era o Romantismo, a professora trouxe o texto “A Geração Romântica”, da revista *Veja*, para relacionar o momento histórico estudado com a atualidade, pois o texto em questão trata da série “Crepúsculo”, de Stephenie Meyer, fazendo um paralelo, como apontado no título, entre os jovens de hoje que lêem “Crepúsculo” e os leitores de romances do século XVIII. Os alunos realizaram uma análise desse texto a partir do conhecimento construído em aulas anteriores sobre o Romantismo e sobre a função morfossintática e textual dos substantivos e dos adjetivos em aulas anteriores.

Na aula sobre substantivo e adjetivo, a professora trouxe a definição desses conceitos por gramáticos diversos, refletindo com os alunos sobre a inconsistência dessas definições e apontando suas limitações. A mesma procurou ressaltar, também, o porquê de estudar substantivos e adjetivos. Sobre os substantivos, a professora destacou que é importante estudá-los a fim de ter uma seleção vocabular mais adequada e de melhorar a progressão textual, com os mecanismos de coesão e coerência articulados. Com relação aos adjetivos, afirma que é importante estudá-los, pois são elementos que estruturam o texto e que, utilizados em excesso e sem sobriedade, podem prejudicar a construção de sentido e evidenciar o despreparo do escritor. Além disso, a

mesma destaca que é principalmente através dos adjetivos que se pode perceber a opinião ou, ainda, a falta de opinião em um texto. Depois disso, ela enfatiza que é importante considerar as nomenclaturas como algo secundário; o principal é utilizar os mecanismos estudados de forma a auxiliar na construção de sentido dos textos, seja no momento da leitura ou da produção.

Em outro momento, a professora propôs a elaboração de mesas-redondas sobre o Romantismo no Brasil, como gênero a ser trabalhado no bimestre. Os alunos, então, escolheram um romance ou um poema do momento literário estudado para apresentar na mesa-redonda. Para discutir sobre as características do gênero, partiram de um texto do livro didático sobre mesa-redonda. A professora informou que a avaliação da mesa-redonda seria oral e escrita. Para a avaliação, então, os alunos deveriam preparar um texto escrito no qual se baseariam para a apresentação. Deveriam pensar, também, no tempo da apresentação e nas diferenças entre um texto oral e escrito, focando a repercussão que essas diferenças têm para a composição do gênero mesa-redonda.

Para auxiliar na realização da mesa-redonda, a professora disponibilizou para os alunos textos sobre Romantismo e história da literatura dos críticos Carlos Nejar e Luiz Roncari, juntamente com uma ficha que continha a definição de texto de informação e um roteiro de leitura. Os alunos deveriam realizar a leitura dos textos dos críticos tomando como base o roteiro de leitura sobre texto de informação. A docente afirmou que a realização dessa atividade se justificava porque ela permitiria que os alunos percebessem como também haveria a presença da informação e da opinião nos textos que seriam elaborados por eles para a mesa-redonda. A mesma disse que, além do roteiro, os

alunos teriam que analisar como o texto se constitui, como se estruturam os parágrafos e se estão bem articulados entre si.

A partir dos dados apresentados, podemos perceber como a professora desenvolve, em sua prática, os três eixos de ensino de Língua Portuguesa propostos por Geraldi (2006c): leitura, produção de textos e análise linguística. Dessa forma, a mesma consegue materializar, em sua prática, a concepção de língua como interação.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, pudemos perceber como as diferentes concepções de língua interferem nas práticas dos professores de português. A primeira professora cuja prática foi analisada concebe a língua como expressão do pensamento e isso, claramente, se reflete em sua prática, como se pôde perceber. A professora da Escola Estadual, apesar de ter algum conhecimento sobre as teorias que concebem a língua como interação e concordar com elas, não possui mecanismos suficientes que a permitam modificar sua prática, fazendo com que continue desenvolvendo um trabalho pautado na concepção de língua como expressão do pensamento, mesmo não acreditando nessa concepção. Já a prática da professora do Colégio de Aplicação evidencia claramente a sua concepção de língua – língua como forma de interação.

É importante ressaltar que, tanto a professora da Escola de Referência, quanto a do Aplicação, trabalham em escolas de referência, com turmas da mesma série, com uma quantidade semelhante de alunos. Entretanto, desenvolvem trabalhos completamente diferentes, o que pode ser justificado pelas suas distintas concepções de linguagem.

Após a análise dessas práticas docentes, podemos ressaltar, portanto, a necessidade de, como professor, sempre se refletir sobre as próprias concepções e sobre a interferência dessas nas práticas em sala de aula, a fim de se manter atento aos objetivos de ensino, atuando de forma coerente em relação a esses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar. *Revista Portal do São Francisco – Linguagem e Estudos Sociais*. Ano I. n. 1, 2002. p. 97-105.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A gramática e o ensino de português. *Revista Leitura: teoria e prática*. Ano 10. n. 17, jun. 1991.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 117-126.

FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Revista Educar*. n. 15. Curitiba: Editora da UFPR, 1999. p. 179-194.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006a. p. 39-46.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006b. p. 59-79.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006c. p. 88-103.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PISCIOTTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E.V. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 47-56.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

DO TEXTO AO DISCURSO: O QUE É MESMO LER E INTERPRETAR?

Leonardo Gueiros da Silva(UFPE)³⁹

RESUMO

A partir do quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa, proposto por Michel Pêcheux e relido por Eni Orlandi, o trabalho tem por objetivo explorar e observar o funcionamento discursivo dos conceitos de leitura e interpretação em textos de circulação social. Para a AD, leitura e interpretação são considerados enquanto gestos, movimentos do sujeito do discurso que assume a posição de sujeito-leitor. Neste movimento, inscrito previamente em uma Formação Discursiva com a qual se identifica, o sujeito-leitor (re)constrói sentidos a partir da relação constitutiva entre texto e exterioridade. Portanto, o sentido não está na materialidade do texto, mas é (re)construído, a partir dos gestos de leitura e interpretação, por sujeitos inscritos em condições de produção específicas. Dessa forma, não há leitura una, tampouco leitura verdadeira ou falsa. O que há, como diz Orlandi (2004), são leituras possíveis. Já o texto, para a AD, só é possível porque há a língua, que, por sua vez, é materialidade do discurso. Portanto, pressupondo-se que a língua é condição para a textualidade e os discursos que aí ressoam, a interpretação do texto pode ser muitas, múltiplas, mas não qualquer uma (Orlandi,

³⁹ É bolsista PIBIC da UFPE, orientado pela Professora Doutora Evandra Grigoletto. Desenvolve, nos projetos vinculados, pesquisas acerca de concepções de língua, leitura e interpretação à luz da teoria da Análise do Discurso de linha francesa.

2004), uma vez que esses sentidos são regulados pela Formação discursiva e sua relação com o interdiscurso. A fim de explorar os conceitos-chave do trabalho – leitura e interpretação – o *corpus* de análise se constitui por charges cuja materialidade textual pode apontar, a depender da FD com a qual o sujeito se inscreve, para diferentes efeitos de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Interpretação; Sujeito-leitor; produção de sentidos; Análise do discurso

PALAVRAS INICIAIS: SITUANDO A REFLEXÃO

Através de um breve percurso pela literatura das diferentes teorias que atravessam a história dos estudos da linguagem, podemos observar que os conceitos de *leitura* e *interpretação* (e, conseqüentemente, outros conceitos que estão envolvidos com estes), indireta ou indiretamente, sempre estiveram presente nas reflexões que envolvem língua(gem).

Seja a leitura/interpretação considerada enquanto decodificação de signos, seja considerada enquanto construção de sentidos por sujeitos históricos, o terreno no qual se inscreve tais reflexões nunca foi pacífico. E ainda hoje nos encontramos diante de embates teóricos que teorizam sobre língua, texto e, logo, leitura e interpretação.

Nesse sentido, inscritos no bojo dessa discussão, perguntamo-nos: como produzimos sentidos, enquanto sujeitos? Qual(is) movimento(s) produzimos ao nos relacionarmos com materialidades simbólicas? O sentido está no texto, no sujeito, na língua? Qual o papel da história no gesto de leitura/interpretação?

E é por esse viés que o presente artigo é direcionado. Objetivamos, pautados pela perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, teorizar sobre leitura e interpretação, a fim de pontuar como os (efeitos de) sentidos são produzidos na relação sujeito-língua-história.

Para responder à problemática da pesquisa, coletamos algumas charges que circulam na internet em um blog humorístico⁴⁰. Tais charges foram submetidas à análise, pautada pela perspectiva da Análise do Discurso, a fim explicar discursivamente o movimento de produção de sentidos nos gestos de leitura e interpretação.

Antes de esboçar o trabalho com a leitura e interpretação pelo prisma da Análise do Discurso, consideramos válido o percurso teórico pelo qual, no âmbito dos estudos da linguagem, tais conceitos se apresentaram, direta ou indiretamente.

O TRABALHO COM A LEITURA E INTERPRETAÇÃO: SAUSSURE, BENVENISTE E BAKHTIN

Em 1916, ano de publicação o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, foi inaugurada a ciência Linguística, com seu objeto de estudo e objetivos delimitados. O que o *Curso* propunha era a análise sistemática da língua enquanto sistema fechado. Nesse sentido, a proposta de Saussure era observar a língua nos limites do seu próprio sistema, desconsiderando sua produção concreta – *parole* – da análise linguística. Olhava-se para a sintaxe da língua para,

⁴⁰ As charges foram coletadas do blog *Um sábado qualquer*, pelo endereço: <http://www.umsabadoqualquer.com/>

assim, entender seu funcionamento. Os sentidos, portanto, eram imanentes à língua, uma vez que não levava em conta nem o sujeito, nem os elementos sócio-históricos, para a produção do sentido da/na língua.

Embora Saussure não tenha teorizado sobre leitura e interpretação, a concepção de língua que defende no *Curso* pode nos direcionar a um trabalho com leitura que se limita à língua, uma vez que trabalha com o funcionamento da produção de sentidos enquanto imanente ao próprio sistema. Para Saussure, então, a leitura, que é o gesto de atribuição de sentidos, estaria no nível da decodificação.

Assim, há apenas um sentido, que é imanente à língua, e o sujeito é simplesmente decodificador desse saber. Não há interpretação, não há subjetividade, há, sim, reprodução; não há falhas, mal entendidos, duplo sentido, ambiguidade, portanto, por esse prisma de leitura.

Também inscrito na tradição estruturalista, bebendo dos postulados saussureanos, Émile Benveniste avança, em partes, nos estudos da linguagem. Tendo como objeto teórico o enunciado, Benveniste vai observar a língua em uso, ou seja, a enunciação, a produção concreta do enunciado. Dá, assim, os primeiros passos para os estudos enunciativos no ocidente, acrescentando a figura do sujeito e o contexto ao quadro teórico dos estudos da linguagem.

Conforme definição encontrada no *Dicionário de Linguística da Enunciação*, a língua, para Benveniste, é um “sistema que inter-relaciona valor distintivo das formas e valor relativo à situação enunciativa” (FLORES ET AL, 2009, p. 150). A enunciação, por sua vez, para esse teórico, está centrada no sujeito locutor (o *eu*), que fala para um interlocutor (*tu*), e a troca de posições na produção do enunciado só pode acontecer entre o *eu* e o *tu*, já que o *ele* é a

não-pessoa (BENVENISTE, 1976). Assim, o centro do sentido não está no sócio-histórico e suas determinações, tampouco no sistema da língua, mas no próprio *eu*, ou seja, no sujeito. Assim configurada, a enunciação de Benveniste se apresenta enquanto a materialização de um enunciado por sujeitos (*eu/tu*), que falam de um lugar (*aqui*) e se inscrevem em um tempo (*agora*).

Uma vez que consideramos o enunciado, teorizado por Benveniste, enquanto equivalente a texto, podemos pontuar, nessa teoria, alguns direcionamentos para o trabalho com a leitura e interpretação.

Em um primeiro momento, devemos considerar que o sujeito-leitor, ou seja, aquele que se relaciona com o texto, é o *Tu* que postulou Benveniste; enquanto que o autor do texto, aquele que materializou o enunciado, é o *Eu*. Assim, como a relação *Eu-Tu*, para Benveniste, se dá no nível da linearização de um saber entre sujeitos, sem considerar um contexto histórico amplo, podemos pontuar que o sentido está centrado em um sujeito, aquele que emite. Em outras palavras, embora considere o contexto imediato de produção do enunciado (*Aqui/agora*), Benveniste centra o *Eu* enquanto fonte do sentido, cabendo ao *Tu*, ou seja, ao leitor, o papel de passivo na produção de sentidos. Aquele que lê, então, não atribui sentidos a partir da sua relação com a materialidade simbólica, mas, por outro lado, decodifica passivamente o saber que o emissor, o *Eu*, organizou em um contexto imediato.

Outro teórico de importância nesse percurso pela história dos estudos da linguagem, através do qual podemos pontuar relações com o trabalho com leitura e interpretação, é Mikhail Bakhtin.

Em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado em 1929, na Rússia, Bakhtin criticou duas correntes do pensamento da época que trabalhavam com questões que envolviam língua, as quais nomeou de “subjativismo individualista” e “objetivismo abstrato”.

Bakhtin entende por “subjativismo individualista” a concepção de língua centrada no psiquismo do sujeito, ou seja, na atividade mental do falante. Nessa perspectiva, língua é criação da atividade individual do falante, este não determinado pelas condições sócio-históricas de produção. Logo, por o sentido estar centrado no psiquismo do falante, cabe ao interlocutor “receber” o sentido completo, sem falhas, do seu enunciador. Já por “objetivismo abstrato”, entende o sistema linguístico fechado, regido por regras internas. É uma crítica direcionada a Saussure.

Após descrever as duas concepções de língua sustentadas pelas duas correntes de pensamento – objetivismo abstrato e subjativismo idealista – que circulavam nos estudos da linguagem da época, Bakhtin propõe um novo olhar para pensar a língua e sua relação com o enunciado; proposta esta que rompe com os postulados saussureanos até então em vigor. Bakhtin não estava preocupado necessariamente com o enunciado, mas com a enunciação, o processo de constituição do enunciado. Para tanto, pensa a língua não como um sistema fechado e abstrato, que exclui o sujeito falante, mas, considerando o processo de enunciação, inclui o sujeito no seu quadro teórico. Todavia, o sujeito preconizado por Bakhtin não é aquele que Benveniste, anos depois, na Europa, teorizaria. O sujeito Bakhtiniano não é fonte do sentido e da enunciação, mas é resultado de um contexto histórico-ideológico mais amplo.

Em síntese, como diz Weedwood (2005):

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua se houver a possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação. (WEEDWOOD, 2005, p. 152)

Assim, como podemos observar, o trabalho de Bakhtin com a língua e com o enunciado excede os limites do sistema, da língua sistêmica, daquilo que Saussure pensou em 1916. Abre, portanto, espaço para as condições sócio-históricas de produção do enunciado, materializado pela língua e, por conseguinte, para a noção mais ampla de sujeito e produção de sentidos.

Dito isto, trazendo a reflexão de Bakhtin para a temática do presente trabalho, podemos observar que o teórico russo, ao considerar a língua enquanto produto da interação dialogal entre sujeitos historicamente situados, direciona o trabalho da leitura e interpretação não para a língua, como Saussure, ou para o sujeito-Eu, como fez Benveniste, mas para um processo amplo que envolve sujeitos, contexto situacional e histórico. Assim, o trabalho com a leitura não resulta em um único sentido, uma única interpretação, mas múltiplos sentidos possíveis, uma vez que a interpretação vai variar de sujeito para sujeito, de sorte que sujeitos diferentes são constituídos sócio-historicamente por diferentes vozes sociais, por diferentes contextos anteriores.

Este foi o terreno no qual surgiu a Análise do Discurso. A tradição estruturalista, formal, ainda vigorava na final da década de 60, daí a necessidade de múltiplas rupturas com o que se entendia por sujeito, contexto e língua. Se, por um lado, rompeu, por outro, acrescentou

alguns questionamentos aos estudos da linguagem, dos quais podemos destacar, além do próprio conceito de discurso, o trabalho com a ideologia e com o interdiscurso. Vejamos, pois, como podemos depreender, neste quadro teórico, o trabalho com a leitura e a interpretação.

DO TEXTO AO DISCURSO: GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO PELO OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO

Trabalhar com leitura e interpretação a partir do quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa nos coloca em face a um olhar amplo sobre questões que envolvem discurso, sujeito, história, ideologia, memória, enfim, uma série de conceitos que, interligados, constroem um quadro teórico que está sempre em revisão, a depender das necessidades do analista.

Nesse sentido, a fim de observar como funciona a leitura, a interpretação, como o sujeito se movimenta discursivamente para produzir sentidos, devemos levar em consideração alguns pontos que nortearão as análises em AD.

A princípio, devemos ter em mente que a AD não trabalha com o texto por si só. Nessa teoria, considera-se o texto enquanto materialidade que carrega em si as marcas do discurso, das tensões: reflexo do interdiscurso. O movimento do analista do discurso, portanto, é o de olhar para a textualidade para, a partir disto, teorizar o discurso. Do texto ao discurso. Assim, o texto é o **objeto de análise** da AD, enquanto o discurso, seu **objeto teórico**. Nesse sentido, sendo o texto o acesso ao discurso, o analista não se

desvincula do gesto de leitura. Construir um *corpus*, trabalhá-lo, já é um gesto de leitura, de organização, de interpretação. E é por isso que em AD (ou em qualquer outra teoria que trabalhe com textos) estamos lidando sempre com leitura e interpretação.

Cabe-nos, ainda, uma segunda observação. A AD não visa analisar o sentido do texto, mas sim como o texto, na sua relação com a história, produz sentidos (e daí observa a discursividade). Assim, excede à análise simplesmente conteudística. Portanto, a AD não é uma disciplina de interpretação, mas de resgate do processo de construção discursiva, resgate do já-dito e sua relação com o inter-discurso.

Considerando que o sentido não está na língua, bem como não está no sujeito, mas na relação destes com a história, é a partir dessa ruptura com Saussure e Benveniste que a AD pretende explicar a produção de sentidos. E justamente por considerar que o sentido é produzido através dessa relação de tensão entre língua, sujeito e história, nos é impossível pensar em um único sentido, completo e literal, para determinada materialidade. Para que tal fato ocorresse, como afirma Indursky (1998, p. 191), “todos os leitores deveriam assumir as mesmas definições e apoiar-se no mesmo sentido de referências, identificando-se com a mesma *matriz de sentido*”.

SUJEITO EM AD: MOVIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO E RESGATE DA MEMÓRIA

Ao lermos um texto, qualquer que seja, embora aparentemente simples e automático, relacionamo-nos com a materialidade simbólica que ali se inscreve a partir de um

complexo movimento de subjetivação, em nível discursivo. E tal movimento parte, em princípio, na nossa inscrição, enquanto sujeitos do discurso, em uma Formação discursiva (doravante FD), que é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer bem como o que (não) pode ser dito (LEANDRO FERREIRA, 2005). Deslocando a reflexão para o presente trabalho, a FD regularia o sentido que o sujeito (não) pode produzir no gesto de leitura/interpretação. Assim, não lemos/interpretamos um texto a partir do nosso psiquismo, mas determinados por uma FD com a qual nos identificamos. Resgatamos os saberes que se inscrevem nesse espaço e, assim, (re)produzimos sentidos.

Inscritos na FD, portanto, resgatamos já-ditos, inferimos sentidos, criamos imaginários. Estamos em relação com o interdiscurso, com a memória, com sentidos silenciados e anônimos. E pela pluralidade das FDs existentes em nossa formação social, decorre que os sentidos são múltiplos, as leituras são várias. Nesse sentido, um mesmo texto pode significar diferentemente, a depender da FD na qual se inscreve o leitor, e, conseqüentemente, sua relação com o interdiscurso. Como nos diz Indursky (1998, p 191):

“é lícito, pois, afirmar que uma mesma sequência discursiva, ao mudar de domínio de saber, passa a participar de outra família parafrástica, inserindo-se em uma outra matriz de sentido e produzindo, por conseguinte, um efeito de sentido necessariamente diverso”

Na mesma medida que o sujeito do discurso está sempre inscrito em uma FD, devemos levar em consideração que este está, também, sempre atravessado ideologicamente.

E desse atravessamento ideológico resulta um sujeito fragmentado, que produz discursos (ou leituras/interpretações) afetado pela ilusão de origem dos sentidos e domínio do dizer (ou da leitura/interpretação).

Em AD, o sentido não “nasce” no sujeito, como teorizou Benveniste, nem está no código da língua, como propusera Saussure, mas resulta de todo um complexo movimento, por parte do sujeito, de identificação com uma FD que, por sua vez, se relaciona com o interdiscurso, ou seja, com o já-dito.

Esse movimento do sujeito resulta na materialização da língua. Língua atravessada por essa constituição histórico-ideológica. E o discurso continua, resgatando outros dizeres e se tornando fonte para futuras discursividades. Não há como pensar em leitura e interpretação, em AD, sem levar em conta que o texto e o sujeito estão atravessados por esses movimentos discursivos.

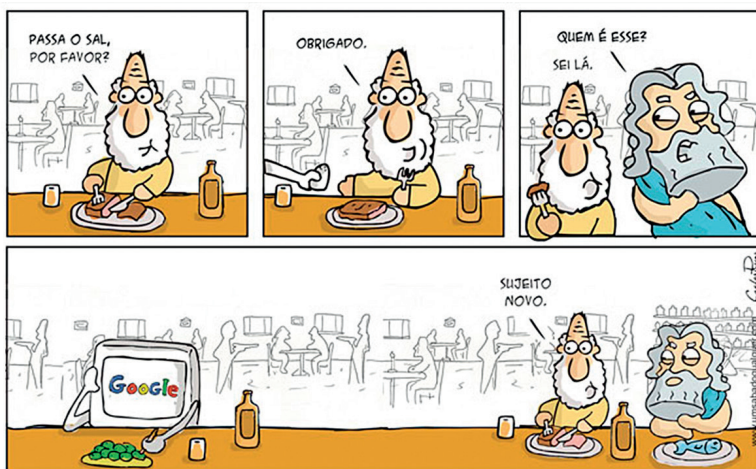
AS ANÁLISES

As charges escolhidas para análises, a fim de mobilizar os conceitos de leitura e interpretação, fazem parte de um blog humorístico, como mencionado no início desse trabalho. Sua finalidade é satirizar a figura de Deus, propondo um olhar humorístico para os feitos da divindade. Vejamos:



Ao lermos a charge acima, construímos sentidos para o texto através de um complexo movimento discursivo. Enquanto analistas, devemos, primeiramente, observar que se inscreve na charge a tensão entre duas FDs antagônicas. Entretanto, o direcionamento de sentidos aponta para apenas uma FD que sustenta o texto, enquanto nega a outra, para produzir o efeito da comicidade. A primeira FD que podemos observar é a FD religiosa, na qual se inscrevem saberes que não apoiam o uso da camisinha, reforçados pela voz do Papa e pela posição que ocupa socialmente. A outra FD, e esta sustenta a charge, é a FD contra-religiosa, que naturalmente apoia o uso da camisinha. Inscrito nessa FD contra-religiosa, o chargista satiriza a figura de Deus (que, na charge, sequer sabe da existência do Papa), rompendo com a FD religiosa e, assim, produzindo o sentido cômico.

Enquanto sujeitos, só nos é possível produzir o efeito cômico se resgatarmos alguns sentidos cristalizados socialmente, quais sejam: o contexto da polêmica da proibição do uso da camisinha, os dois lados da disputa e o que cada um defende. Relacionando-nos com a memória-do-dizer, também resgatamos a imagem (e representação social) do Papa, do Deus bíblico e de adão.



Ao lermos a charge acima, construímos sentidos para o texto através de um complexo movimento discursivo. Enquanto analistas, devemos, primeiramente, observar que se inscreve na charge a tensão entre duas FDs antagônicas. Entretanto, o direcionamento de sentidos aponta para apenas uma FD que sustenta o texto, enquanto nega a outra, para produzir o efeito da comicidade. A primeira FD que podemos observar é a FD religiosa, na qual se inscrevem saberes que não apoiam o uso da camisinha, reforçados pela voz do Papa e pela posição que ocupa socialmente. A outra FD, e esta sustenta a charge, é a FD contra-religiosa, que naturalmente apoia o uso da camisinha. Inscrito nessa FD contra-religiosa, o charginista satiriza a figura de Deus (que, na charge, sequer sabe da existência do Papa), rompendo com a FD religiosa e, assim, produzindo o sentido cômico.

Enquanto sujeitos, só nos é possível produzir o efeito cômico se resgataremos alguns sentidos cristalizados socialmente, quais sejam: o contexto da polêmica da proibição do uso da camisinha, os dois lados da disputa e o que cada um

defende. Relacionando-nos com a memória-do-dizer, também resgatamos a imagem (e representação social) do Papa, do Deus bíblico e de adão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo explorado os conceitos de leitura e interpretação pela perspectiva discursiva da AD francesa, podemos, agora, responder aos questionamentos feitos na introdução deste trabalho: como produzimos sentidos, enquanto sujeitos? Qual(is) movimento(s) produzimos ao nos relacionarmos com materialidades simbólicas? O sentido está no texto, no sujeito, na língua? Qual o papel da história no gesto de leitura/interpretação?

Para fechar a reflexão em termos formais (a reflexão continua sempre em curso...), trago Pêcheux para reforçar as ideias aqui apresentadas, ao afirmar que todo dizer, discursivamente, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos (Pêcheux, 2008). Assim, em poucas palavras, Pêcheux nos mostra que o sentido do texto não se encontra nem se limita às estruturas organizacionais, mas se constrói por essa rede de filiações de sentidos. Interdiscurso. E o sujeito, ideologicamente constituído, movimenta-se, afetado pela ilusão de domínio dos sentidos, produz sentidos múltiplos, incompletos e fragmentados.

Orlandi (1998) conclui que “ler é saber que o sentido pode ser outro”. E é esse o olhar da AD perante a leitura e a interpretação. Olhar para os sentidos, mas tendo sempre em mente que o sentido produzido é um dentre tantos outros, igualmente possíveis em condições sócio-históricas determinadas. A leitura pode ser muitas, mas não qualquer uma (Orlandi, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística geral I*. São Paulo: Nacional, 1976.

FLORES, Valdir. ET AL. *Dicionário de Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. 6 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

O FENÔMENO DA COMPREENSÃO: ESTRUTURAS DIALÓGICAS EM MIKHAIL BAKHTIN E HANS-GEORG GADAMER

Marília Mendonça de Souza Leão Santos (UFPE)⁴¹

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo explorar o conceito de dialogismo exposto na obra *Estética da Criação Verbal* de Mikhail Bakhtin e estabelecer alguns paralelos com a estrutura dialógica da linguagem a partir da hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método*. Através desse estudo, buscamos entender como o funcionamento dos enunciados e suas relações dialógicas integram o processo de compreensão.

Palavras-chave: dialogismo; hermenêutica; interpretação; compreensão

O presente ensaio tem por objetivo explorar o conceito de dialogismo exposto na obra *Estética da Criação Verbal* de Mikhail Bakhtin e estabelecer alguns paralelos com a estrutura dialógica da linguagem a partir da hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método*. Através desse estudo, bus-

⁴¹ Bacharelanda do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco
Trabalho orientado pelas professoras Maria Cristina Hennes Sampaio e Siane
Gois.

camos entender como o funcionamento dos enunciados e suas relações dialógicas integram o processo de compreensão.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em Orel, na Rússia, em 1895. Filósofo da linguagem, Bakhtin teve sua formação em Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, onde se voltou profundamente para o estudo da filosofia alemã.

Ao longo de sua vida, dedicou-se a perspectivas diversas no âmbito da linguagem; seu trabalho destaca-se com influência nas áreas de teoria literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. Sua obra não apresenta nenhuma sùmula de suas teorias. É, em verdade, resultado da modificação constante, do refinamento de um projeto intelectual elaborado e perseguido com tenacidade. Atualmente, sua obra vem sendo profundamente explorada e discutida, por apresentar uma concepção original acerca da linguagem.

Dado o extenso volume de conceitos presentes no projeto teórico de Bakhtin, selecionamos apenas algumas noções fundamentais para o entendimento da relação que pretendemos estabelecer nesse ensaio: o conceito de enunciado e as relações dialógicas como ferramentas da compreensão.

Para Bakhtin (2003) todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que se dá através de enunciados orais ou escritos, proferidos pelos integrantes de cada campo. Tais enunciados refletem a finalidade e as condições específicas da comunicação discursiva que integram, sendo, portanto, concretos, únicos e irrepetíveis, tanto pela temática lançada, quanto por sua estrutura composicional (seleção estilística, fraseológica).

Bakhtin (2003, p. 269) aponta para a necessidade de um estudo voltado para a natureza dos enunciados, para que se possa “superar as convenções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo” da comunicação.” A partir dessa perspectiva, podemos compreender de modo coeso a natureza sistêmica das unidades da língua e o enunciado como unidade real da comunicação discursiva.

As unidades da língua (sons, palavras e orações) embora possuam significação (depreendida da relação com outras unidades da mesma língua), são neutras, livres e desprovidas de autor ou destinatário, aspecto que não lhes confere a possibilidade de resposta ou condição de diálogo. Já os enunciados são compostos pelas unidades da língua (sons, palavras, orações); ocorrem quando um falante se apropria de tais unidades atribuindo a elas um acabamento específico. Os enunciados trazem consigo as emoções e juízos de valor emitidos por seu autor, e possuem, necessariamente, uma configuração responsiva, possuem destinatários.

Bakhtin (2003, p. 274-275) considera que, por mais diferentes que sejam os enunciados (em volume, temática e composição), “eles possuem como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos.” Esses limites são definidos pela alternância de sujeitos no discurso, ou seja, pela alternância de falantes. Todo enunciado “tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros”. (BAKHTIN, 2003, p.275) Percebe-se, portanto, que cada enunciado dialoga com aqueles que o antecederam, seja para afirmá-lo, negá-lo ou para fundamentar-se a partir dele. O próprio ato de formular

um enunciado é dialógico, eis que só pode ocorrer em meio a uma situação interativa, responsiva.

Cada réplica dada a um discurso, ainda que breve ou fragmentada, apresenta uma conclusibilidade acerca do enunciado original, aspecto que pressupõe a compreensão, total ou parcial, deste enunciado.

Ao afirmar que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, Bakhtin (2003, p. 272) defende que o nosso processo de compreensão está necessariamente atrelado ao ato de articular, de modo inteligível, sentenças que repliquem ativamente – através de constatações, concordâncias, objeções – o conteúdo compreendido. O empenho de tornar a fala inteligível constitui o momento abstrato na compreensão do objeto concreto do discurso do falante.

Para que a compreensão plena (ou responsiva) ocorra, Bakhtin (2003, p. 280) ressalta que “não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua”. O sentido de língua aqui tratado faz menção à compreensão restrita ao significado e estrutura das unidades da língua, que embora sejam inteligíveis e acabadas, não podem suscitar uma atitude responsiva; são insuficientes para apreender a totalidade de um enunciado. Tal apreensão só pode ocorrer através do entendimento pleno de todos os componentes da enunciação: além da articulação linguística (código utilizado para enunciar) e do significado das estruturas, faz-se necessário compreender fatores como a entonação expressiva, o contexto de enunciação e as relações dialógicas estabelecidas.

Uma oração enquanto unidade neutra da língua adquire uma estrutura enunciativa através da entonação expressiva que lhe é dada. A incorporação de sentimentalidade em tais unidades pode preenchê-las de diversos tons

(melancólicos, irônicos, sarcásticos), que lhe darão, por conseguinte, um acabamento responsivo. A compreensão do sentido dos tons incorporados se dá pelo contexto enunciativo, sem o qual a perspectiva clara da intenção que o discurso pretende exprimir, perde-se.

Para Bakhtin (2003, p. 297) “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”; ocupa uma posição definida acerca de uma questão. “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (idem, *ibidem*). Daí nota-se que em cada enunciado estão presentes variadas atitudes responsivas a outros enunciados, demonstrando a impossibilidade de definir um posicionamento sem antes contrastá-lo a posicionamentos distintos. A relação dialógica entre os enunciados torna-se clara: não é possível realizá-los, ou mesmo concebê-los, isoladamente.

Nessa breve passagem pela concepção bakhtiniana de diálogo e compreensão, percebemos que o processo de compreender algo é necessariamente dialógico; pressupõe a participação ativa numa situação comunicativa, através da qual nossas ideias, valores e concepções nascem e se formulam na interação com o discurso e o pensamento alheio, ganhando, além de uma configuração inteligível, uma responsividade.

Tratados os conceitos necessários da obra de Bakhtin, daremos continuidade ao nosso estudo com a exploração de algumas noções pertinentes para o desenlace deste trabalho, presentes na obra de Hans-Georg Gadamer.

Hans-Georg Gadamer, nascido em Marburg, Alemanha, em 1900, é considerado um dos autores de maior importância no âmbito da filosofia moderna continental.

Amplamente influenciado pelo pensamento de Heidegger, Gadamer ocupou-se do estudo das condições de possibilidade de toda compreensão. Sua obra mais célebre é *Verdade e Método* (*Wahrheit und Methode*), lançada em 1960, que motivou a publicação de diversos artigos e a realização de debates, além de fundar a hermenêutica filosófica, teoria existencial sobre a compreensão *lato sensu*.

Destacamos aqui a impossibilidade de tratar, no presente trabalho, de todos os conceitos, relações, nuances e pormenores presentes em *Verdade e Método*. Prosseguiremos apenas com a contemplação breve de algumas noções fundamentais para o correto entendimento da hermenêutica filosófica e sua estrutura dialógica. É imprescindível, antes de tudo, estabelecer as diferenças radicais entre a hermenêutica tradicional e a denominada hermenêutica filosófica proposta por Gadamer.

Hermenêutica, palavra oriunda do verbo grego “*hermeneuein*” e do substantivo “*hermeneia*”, remete, segundo sua origem etimológica mais provável, a Hermes – o deus mensageiro da mitologia grega, protetor de ladrões, pastores, viajantes e negociantes. A hermenêutica designa, em sua orientação significativa, o processo de tornar algo compreensível, e pode ser amplamente traduzida por um único verbo: interpretar.

Desde o século XVII, a hermenêutica tem seu significado posto como ciência ou arte da interpretação; designava somente a faculdade prática de compreender, limitando-se a fornecer diretrizes metodológicas para a interpretação, “isto é, uma perspicácia sutil e intuitiva para conhecer os demais.” (GADAMER, 2002, p. 349)

Segundo Gadamer (2002, p. 350), a hermenêutica é “algo mais que um método das ciências ou o distintivo de

um determinado grupo de ciências. Designa sobretudo uma capacidade natural do ser humano.” A capacidade natural a qual Gadamer refere-se é a da compreensão; “é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando sobretudo pela via da linguagem e do diálogo.” (GADAMER, 2002, p. 381)

É através da concepção da compreensão enquanto processo linguístico que Gadamer explora a linguagem como meio no qual se realizam os acordos entre os locutores, possibilitando o entendimento. A relação fundamental entre linguagem e compreensão se dá por meio da interpretação, que no contexto da hermenêutica filosófica, difere-se da sua noção tradicional, na qual a interpretação aparece como uma extensão do processo de compreender.

A investigação proposta pela obra *Verdade e Método* intenciona explicar a possibilidade da compreensão em toda experiência humana. Nesta perspectiva, percebemos a compreensão como movimento básico da existência; que abrange todas as nossas experiências no mundo, conferindo à compreensão a configuração de movimento universal.

É importante notar, contudo, que embora a compreensão seja um movimento universal, ela constitui um processo necessariamente histórico; está marcada pela finitude dos seres que compreendem. Assim, a compreensão possui seu modo de ser próprio, individual. Ela não se encontra em alguma espécie de plano abstrato de reflexão pura, ela é levada a cabo no mundo que contém os horizontes de sentido constituídos historicamente.

Nisto encontramos uma larga diferença em relação à hermenêutica que antecede Gadamer, pois enquanto esta se ocupava estritamente da interpretação metódica de textos ou leis, a hermenêutica filosófica enfatiza o diálogo subjacente a

toda e qualquer compreensão. É nesta perspectiva que a noção de tradição ganha importância no presente trabalho, pois para Gadamer (1999), tradição não representa um passado morto, encerrado, que nos é dado ao entendimento, mas algo permanente, fator determinante para nortear nossa compreensão no presente. É, portanto, importante notar que o termo alemão *Überlieferung*, comumente utilizado na linguagem filosófica e traduzido como “tradição”, contém a ideia de transmissão e é utilizado por Gadamer particularmente para denotar aquilo que nos é entregue historicamente através da linguagem. O foco do presente trabalho, contudo, não é o modo particular da hermenêutica de pensar a historicidade humana. Antes, nos interessa enfatizar que toda compreensão possível resulta do nosso diálogo com a tradição. Afirmar que o conteúdo do passado condiciona a maneira que concebemos o presente não implica, no entanto, na apreensão acrítica do conteúdo da tradição. É, precisamente, o diálogo com esta que nos permite questionar noções tidas como certezas e valores do passado.

O significado que a tradição confere à compreensão faz com que a hermenêutica filosófica rompa com a hermenêutica clássica, posto que a primeira afirma que “compreender não é compreender melhor, nem de saber mais, no sentido objetivo, em virtude de conceitos mais claros, nem no da superioridade básica que o consciente possui com respeito ao inconsciente da produção”. (GADAMER, 1999, p. 444) Isto significa que, ao contrário da hermenêutica clássica, a hermenêutica filosófica não concebe um texto como algo fixo no passado, mas leva em conta sua interação com o presente. A partir da tradição, a distância temporal adquire um caráter produtivo, ou seja, o tempo não mais nos aparece como um abismo a ser transposto, mas como fundamento de toda compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos conceitos analisados no presente trabalho, pode-se perceber que tanto para Bakhtin quanto para Gadamer, o processo de compreender é marcado por sua estrutura dialógica; a compreensão não está alheia ou isolada do diálogo, da interação. A diferença que deve ser devidamente apontada é a dimensão que cada um dos autores confere à estrutura dialógica da compreensão.

Bakhtin centra-se na análise de elementos linguísticos para apontar, através dos enunciados e suas réplicas, como se dá a dialogia no processo interativo. Deste modo, a compreensão em Bakhtin mostra-se como processo de elaborar inteligivelmente, uma réplica, um posicionamento acerca de algo. Daí pode-se apreender que na perspectiva bakhtiniana, toda compreensão é linguística, se formula através da linguagem.

Nesse ponto, percebe-se uma larga semelhança entre o pensamento de Bakhtin e Gadamer, que consiste justamente na concepção da compreensão como um processo linguístico-dialógico.

Gadamer, porém, apesar de apontar noções semelhantes às de Bakhtin acerca do diálogo e da comunicação, estende a noção de compreensão para além do diálogo *strictu sensu*: esta não está somente relacionada com o conhecimento de determinados objetos, antes, compreender representa conhecer-se em seu ser e seu mundo. A interpretação de algo, para Gadamer, surge como parte do processo de compreender; é o que oferece a mediação inacabada entre homem e mundo.

Ao afirmar que “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (1999, p. 687), Gadamer não se refere apenas à

compreensão de enunciados efetuados pela linguagem, mas defende que não há significado nas experiências humanas que não possam ser expressos através da linguagem; que toda experiência de mundo, é, portanto, linguística.

A perspectiva bakhtiniana de compreensão, quando relacionada à gadameriana, pode ser tida como restrita, eis que concebe as relações dialógicas e a própria compreensão apenas no âmbito interacional, comunicativo, enquanto Gadamer lhes dá um aspecto ontológico.

Em síntese, apontamos que ambos os posicionamentos são relevantes; partem da posição na qual atuam os autores, evidenciando a dimensão em que se constitui a obra de cada um; enquanto Gadamer volta-se para uma problemática existencial, Bakhtin dedica-se a uma temática mais centrada nos aspectos da língua e da comunicação.

A noção das duas concepções expostas permite-nos avaliar sua complementaridade, possibilitando uma percepção ampla e variada acerca do processo de compreender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Verdade e Método II: Complementos e Índices*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A LINGUÍSTICA LÊ O POEMA: UMA APLICAÇÃO DOS ESTUDOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS À ANÁLISE DOS ASPECTOS SONOROS NA CONSTRUÇÃO DA MENSAGEM LITERÁRIA NO GÊNERO POEMA.⁴²

Marcos Antonio Soares de Andrade Filho (FAFIRE)⁴³

Rayssa Mesquita de Souza Lima (UFPE)⁴⁴

RESUMO

A poesia é irmã da música: isso está patenteado, para a cultura ocidental, nas origens do poema lírico, na Hélade Clássica. Compreendendo a importância dos sons para o poema, e mais: fazendo uso dos recursos sonoros, os poetas mostram-se mestres na criação de uma arte que é, desde sua gênese, som. Na busca incessante por elevar os estudos linguísticos ao *status* de ciência, Saussure (1997) empenhou-se em descrever e classificar os sons de uma língua, elevando também a Fonologia ao patamar científico. Este trabalho visa, baseado na Fonologia, entender como o fonema é utilizado como recurso estilístico na construção da mensagem poética, através de uma análise de poemas de Augusto dos Anjos, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Cruz e Souza, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Para isso, recorreremos aos estudos de Barros (2002), de Cristóvão Silva (2001) e de Callou e Leite (1990) no que concerne a comunicação humana e os estudos fonológicos, bem

⁴² Trabalho apresentado na II Semana de Letras da UFPE, em Recife, no dia 26 de outubro de 2010; e no Encontro de Estudos Linguísticos, no dia 09 de novembro de 2010.

⁴³ Aluno do Curso de Graduação em Letras, FAFIRE.

⁴⁴ Aluna do Curso de Graduação em Letras da UFPE, Recife-PE.

como ao estudo de Soares (2001) sobre os gêneros literários, ao de Cara (1989) sobre o poema lírico e aos de Kayser (1985), Janilto Andrade (1979) e Wellek e Warren (1962) sobre a teoria e a análise literária. Ademais, propor que a Linguística leia a Literatura é buscar combater a fragmentação do saber na área de Letras.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; Fonética; Fonologia; Estilística; Literatura (poema).

DE LA MUSIQUE AVANT TOUTE CHOSE.⁴⁵

A poesia é irmã da música: isso está patenteado, para a cultura ocidental, nas origens do poema lírico, na Hélade Clássica. Consoante Soares (2001: 24):

Sabemos que, na Antiguidade, enquanto a epopeia se destinava a cantar o coletivo, a unidade da *pólis*, outro tipo de composição, naquela época acompanhada pela flauta ou pela lira, surgia voltada para a expressão de sentimentos mais individualizados (...). Eram os cantos líricos que (...), já em suas origens, vinham marcados pela emoção, pela musicalidade e pela eliminação do distanciamento entre o eu poético e o objeto cantado.

De fato, não parece ser à toa que, até hoje, aspectos sonoros e musicais como rima, ritmo, aliterações, assonâncias, elisões e hiatos, elementos estruturais como o refrão e o paralelismo, os quais marcaram a composição poética durante séculos ainda se fazem presentes como elementos fundantes e diferenciadores tanto do gênero poema quanto dos gêneros ligados exclusivamente à música. Pelo mesmo

⁴⁵ Paul Verlaine.

motivo, as formas poéticas sempre tiveram seus nomes atrelados à música: soneto, ode, balada, écloga, elegia, barcarola, canção. Soares (idem) ainda lembra que “as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas” são “responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras”.

Salete Cara (1989:7) entende que “para o poeta (...), a poesia lírica vai se concretizar, de fato, no modo como a linguagem do poema organiza os elementos sonoros, rítmicos e imagéticos”. A autora enfatiza de tal modo a importância da musicalidade na construção poética que apresenta uma concepção de poesia que considera como o “mais importante para a (...) ideia de lirismo é a (...) concepção da poesia como linguagem de sons, tons e metro: uma concepção que, embora moderna, acaba sendo uma recuperação da unidade original de poesia e música” (CARA, 1989:31).

Compreendendo a importância dos sons para o poema, e mais: fazendo uso dos recursos sonoros, os poetas mostram-se mestres na criação de uma arte que é, desde sua gênese, som. Não é à toa que o poeta Paul Verlaine anunciou que a música deveria estar a frente de todas as coisas.

A LINGUÍSTICA PARA LER O POEMA.

A Linguística, assim como a fonologia, encontra sua gênese científica com os estudos do suíço Ferdinand de Saussure. Fonologia (do Grego *phonos* = voz/som e *logos* = palavra/estudo) é o ramo da Linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma, do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística. Esta área do conheci-

mento correlaciona-se intimamente com a fonética, que, por sua vez, estuda a natureza física da produção e da percepção dos sons da fala (chamados de fones), ao passo que a Fonologia preocupa-se com a maneira como eles se organizam dentro de uma língua, classificando-os em unidades capazes de distinguir significados, chamadas fonemas.

Conforme Callou & Leite (1990), é competência da fonologia estudar as diferenças fônicas intencionais, distintas, as quais se relacionam às diferenças de significação, bem como estabelecer a relação entre os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. Sua unidade mínima de estudo é o som da língua, ou seja, o fonema.

Para Janilto Andrade (1979:85):

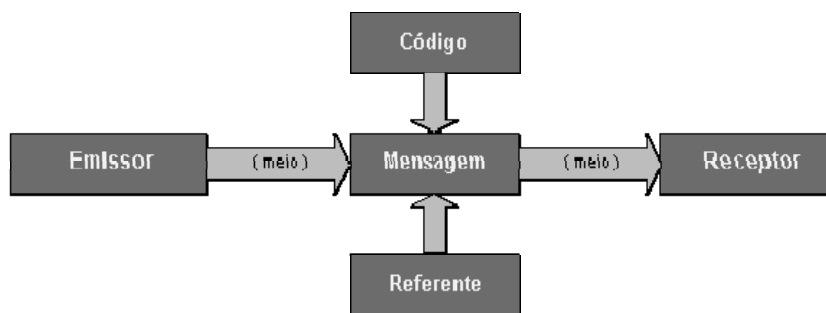
Na linguagem literária o significante não se apaga diante do significado. Por quê? Em virtude de o aspecto acústico do signo ter uma participação decisiva no trabalho do artista, que se volta para a tessitura fônica, criando sugestões rítmicas que integram a configuração das imagens poéticas.

Ora, de fato, parece que o discurso literário “não quer somente dizer, quer, sobretudo, *ser*” (Lefebvre apud Andrade, op.cit.:75); deste modo, a literatura chama a atenção para sua natureza metafórica, ou seja, para si mesma, para o fato de que ela, a literatura, não referencia o contexto da mesma forma que a linguagem científica, por exemplo, mas referencia, principalmente, a forma como a mensagem é construída. No texto criado com arte, quase tudo é o *como dizer*. Se a matéria-prima da literatura é a palavra e essa palavra, como já vimos – pela própria natureza da literatura – é

som, sugestão, imagem, é importante retomarmos uma base fundamental dos estudos linguísticos (como a base jakobsoniana), a fim de sondarmos as especificidades da linguagem quando esta assume sua feição (e sua função) poética, para só então, lançarmos mão da fonética e da fonologia para observarmos como a sonoridade constrói essa mensagem especial que é a literária.

Compreendendo as limitações espaço-temporais que nos vitimam, e as diversas possíveis bases conceituais, uma tentativa de definição de “poesia”, aqui, carrega consigo os temíveis riscos do reducionismo. Desta forma, longe da pretensão de exaustão do tema, conformar-nos-íamos em dizer que a poesia, ou gênero lírico, ou lírica é uma das sete artes tradicionais, pela qual a linguagem humana é utilizada com fins estéticos. Para Muhana (2006), a “poesia, segundo o modo de falar comum, quer dizer duas coisas. A arte, que a ensina, e a obra feita com a arte; a arte é a poesia, a obra poema, o poeta o artífice”. Existe, todavia, uma definição que muito se faz relevante no momento, a qual conceitua a poesia baseando-se nas funções jakobsonianas da linguagem. Por ora, é importante apenas lembrar que o texto poético é aquele em que a função poética se sobrepõe às demais, sem, naturalmente, excluí-las.

Atentando para as funções da linguagem – dentre as quais figura a função poética – o linguista russo Roman Jakobson, baseado no Sistema-Modelo de Karl Bühler, distingue seis funções da comunicação, cada qual associada com uma dimensão do processo de comunicação. Observa-se que para a teoria jakobsoniana, cada função baseia-se no enfoque de um dos seis elementos existentes na comunicação. Abaixo segue um modelo dos elementos da comunicação.



Desta forma, as funções seriam recursos de ênfase que atuam segundo a intenção do produtor da mensagem, cada qual abordando um diferente elemento da comunicação. Uma das seis funções é sempre a função dominante em um texto e relacionada geralmente ao tipo de texto. Na poesia, a função dominante é a função poética, ou seja, o foco está na própria mensagem.

Diana Barros (2002) ressalta que “os textos com função poética empregam procedimentos no plano da expressão, sobretudo as diferentes formas de reiteração de sons (traços de fonemas, sílabas, ritmos, entonações, etc.)”. Adiante, a autora relembra as palavras do próprio Jakobson quando este disse que “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação” (JAKOBSON, 1969:130 apud BARROS 2002: 39), fazendo, então, a duas rupturas oriundas da função poética: a primeira que tange o plano da expressão, e a segunda, a que se relaciona com dois eixos de organização da linguagem (o paradigmático e o sintagmático, ou seja, eixo das similaridades e das contiguidades). Naturalmente, não pretendemos defender uma leitura exclusivamente formalista do texto poético. Todavia, o formalismo jakobsoniano, ao nos fazer refletir sobre a natureza linguística do poético, nos permite

re-encontrar o *som* como elemento fundante da poesia. Não queremos dizer com isso, todavia, que a poesia é apenas som; antes, queremos lançar mão do extrato sonoro para verificar o que nele produz sentido em poesia. Andrade (1979:89) ensina que:

A palavra, na literatura, configura *imagens poéticas*, imagens essencialmente dinâmicas. O poeta, “libertando” o nome das leis do código linguístico, “prendendo-o” a novas leis e impulsos, estabelece, por isto mesmo, muitas vezes, uma dependência entre o significado e a cadeia sonora. (...) Assim, o trabalho do poeta é um serviço prestado às palavras, já que lhes dá novas dimensões ao criar novos universos significativos.

NA VERDADE, FAÇO VERSOS PORQUE NÃO SEI FAZER MÚSICA.⁴⁶

Conforme vimos anteriormente, a sonoridade se faz mister para a construção poética estrutural e ritmicamente falando. No entanto, não se pode esquecer que a sonoridade faz, ainda, papel importantíssimo e indispensável na construção da *mensagem* poética. Veremos na análise breve de alguns poemas que os recursos sonoros criados por elementos fonéticos específicos têm a propriedade, dentre outras, de redimensionar a capacidade sugestiva das palavras. Desta forma, consoante Andrade (1979:85),

A utilização dos valores sonoros dos fonemas (...) assume, às vezes, papel de fundamental importância na criação das figuras poéticas. [...] os fonemas (sibilantes, fricativos, etc) fundam as imagens que dão ao texto a natureza de universo icônico.

⁴⁶ Manuel Bandeira.

No universo extra-literário os signos não estão necessariamente ligados às suas sequências fônicas por relações interiores, ao passo que, nos textos literários, a imagem poética, pelo contrário, pode estar estreitamente ligada a uma cadeia fônica, que funciona como seu significante. (cf. Andrade, 1979:88). As imagens significativas dos poemas, muitas vezes, nascem das palavras e das sílabas, da musicalidade dos fonemas.

Analisaremos, pois, brevemente, a importância da sonoridade para a construção da mensagem poética nos poemas “A ideia” (Augusto dos Anjos), “Vila Rica” (Olavo Bilac), “Poema só para Jaime Ovalle” (Manuel Bandeira), “Violões que choram” (Cruz e Souza), “Epigrama Nº 8” (Cecília Meireles) e “Soneto da Separação” (Vinícius de Moraes).

A Ideia, de Augusto dos Anjos.

De onde ela vem?! De que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como as estalactites duma gruta?!

Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e executa!

Vem do encéfalo absconso que a constribe,
Chega em seguida às cordas do laringe,
Tísica, tênue, mínima, raquítica ...

Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra
No mulambo da língua parálitica.

Nesse poema, através do uso do fonema lateral alveolar vozeado /l/ nos versos finais dos últimos tercetos, Augusto redimensiona a carga significativa da mensagem poética à medida que obriga o leitor a utilizar em demasia a própria língua para articular os versos. Sabe-se que, para produzir a lateral, o articulador ativo (neste caso, a língua) toca o articulador passivo (os alvéolos), obstruindo a corrente de ar na linha central do trato vocal, exatamente no momento em que o poeta, com grande carga dramática e pleno de pessimismo schopenhauriano, fala da impossibilidade de expressar as ideias por meio da linguagem ou, por metonímia, da língua e, por extensão, da própria poesia.

Vila Rica, de Olavo Bilac

O ouro fulvo do ocaso as velhas casas cobre;
Sangram, em laivos de ouro, as minas, que ambição
Na torturada entranha abriu da terra nobre:
E cada cicatriz brilha como um brasão.
O ângelus plange ao longe em doloroso dobre,
O último ouro do sol morre na cerração.
E, austero, amortalhando a urbe gloriosa e pobre,
O crepúsculo cai como uma extrema-unção.
Agora, para além do cerro, o céu parece
Feito de um ouro ancião que o tempo enegreceu...
A neblina, roçando o chão, cicia, em prece,
Como uma procissão espectral que se move...
Dobra o sino... Soluça um verso de Dirceu...
Sobre a triste Ouro Preto o ouro dos astros chove

Num raro momento de contemplação quase sentimental e espiritualizante, Bilac leva o leitor a não apenas mergulhar na atmosfera mística de um anoitecer na cidade histórica mineira de Vila Rica, evocando seus mistérios, sua

religiosidade, sua arquitetura barroca e seu passado poético e revolucionário; mas também faz o leitor ouvir os sinos das igrejas por meio do uso cadenciado do encontro entre a oclusiva bilabial desvozeada /p/ e da lateral alveolar vozeada /l/, além do fonema fricativo alveopalatal vozeado /ʒ/ sempre antecedido de vogal nasalizada. Esse som de sinos é seguido de um ciclo de neblina e de vozes em prece, marcados pela fricativa alveolar desvozeada /s/ e, depois, de uma chuva fina, anunciada pelo aparecimento da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/.

Violões que choram, de Cruz e Souza.

Ah! plangentes violões dormentes, mornos,
Soluços ao luar, choros ao vento...
Tristes perfis, os mais vagos contornos,
Bocas murmurejantes de lamento.
Noites de além, remotas, que eu recordo,
Noites da solidão, noites remotas
Que nos azuis da Fantasia bordo,
Vou constelando de visões ignotas.
Sutis palpitações a luz da lua,
Anseio dos momentos mais saudosos,
Quando lá choram na deserta rua
As cordas vivas dos violões chorosos.
Quando os sons dos violões vão soluçando,
Quando os sons dos violões nas cordas gemem,
E vão dilacerando e deliciando,
Rasgando as almas que nas sombras tremem.
Harmonias que pungem, que laceram,
Dedos Nervosos e ágeis que percorrem
Cordas e um mundo de dolências geram,
Gemidos, prantos, que no espaço morrem...
E sons soturnos, suspiradas magoas,
Mágoas amargas e melancolias,
No sussurro monótono das águas,

Noturnamente, entre ramagens frias.
Vozes veladas, veludosas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.
[...]

Se a sonoridade gerada pelo jogo aliterativo e assonântico é capaz de potencializar o já grandioso poder sugestivo da palavra literária, os seguidores das tendências simbolistas do final do século XIX, assim como os neossimbolistas da década de 1930 do século XX, foram especialistas no assunto. Influenciados que estavam pela busca dos universos impalpáveis, porém de algum modo sensíveis, tudo se eteriza na linguagem simbolista em busca de tais esferas insondáveis. A linguagem se enche de som, de música, à frente de todas as coisas, como ordenou Verlaine, e passa a simbolizar, a sugerir o que jamais será possível dizer. É audível o som agradável e *(sono)lento* dos violões de um Cruz e Souza graças a recurso semelhante ao utilizado por Bilac em “Vila Rica”, isto é, o uso do encontro entre a oclusiva bilabial desvozeada /p/ e da lateral alveolar vozeada /l/, e do fonema fricativo alveopalatal vozeado /ʒ/ sempre antecedido de vogal nasalizada: *ah, plangentes violões dormentes*. Esse recurso permite ao leitor ouvir o som das cordas dos violões.

Além disso, é notável a sibilância provocada pelo uso intencional da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/ (ch) e da fricativa alveolar vozeada /z/, o que cria uma sonoridade quase “mântrica”, graças ao abuso dos plurais, conforme observamos em: *mornos, soluços ao luar/choros ao vento... / tristes perfis, os mais vagos contornos/bocas murmurejantes de um lamento*.

Na mesma medida em que o ritmo do poema – e da canção ao violão – se intensifica, os dedos vão se tornando mais ágeis às cordas. A sibilância vibra até explodir na velocidade estonteante das fricativas labiodental vozeada /v/, fricativas alveolar desvozeada /s/ e fricativas alveolar vozeada /z/; no trecho:

Quando os sons dos violões vão soluçando,
Quando os sons dos violões nas cordas gemem,
E vão dilacerando e deliciando,
Rasgando as almas que nas sombras tremem.
Harmonias que pungem, que laceram,
Dedos Nervosos e ágeis que percorrem
Cordas e um mundo de dolências geram,
Gemidos, prantos, que no espaço morrem...
E sons soturnos, suspiradas magoas,
Mágoas amargas e melancolias,
No sussurro monótono das águas,
Noturnamente, entre ramagens frias.
Vozes veladas, veludosas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas

Epigrama nº 8, de Cecília Meireles

Encostei-me a ti, sabendo bem que eras somente onda.
Sabendo bem que eras nuvem, depus a minha vida em ti.
Como sabia bem tudo isso, e dei-me ao teu destino frágil,
fiquei sem poder chorar, quando caí.

Seguindo a esteira segura do Cisne Negro, a poetisa modernista Cecília Meireles fez as palavras irem além de seu significado, sugerindo novas possibilidades poéticas e interpretativas em seu “Epigrama nº 8”, no qual leva o leitor

a ouvir a fluidez da onda ao sugerir água e vento com sibilância gerada pela fricativa alveolar desvozeada /s/. Observa-se tal fenômeno no trecho: *Encostei-me a ti, sabendo bem que eras somente onda.*

Do mesmo modo, a poetisa proporciona ao leitor a agradável sensação de ouvir um som de vento enquanto a nuvem, efêmera como a onda, passa. Isto foi possível graças ao uso da fricativa labiodental vozeada /v/ e da fricativa alveolar desvoezada /s/, como se constata no trecho: *Sabendo bem que eras nuvem, depus a minha vida em ti.*

O sujeito lírico do poema entrega-se a um amor que sabia ser frágil, efêmero e fadado à inconstância, à insegurança e à não-solidez. A imagem líquida sugerida no primeiro verso e a gasosa sugerida no segundo verso da primeira estrofe não são, obviamente, capazes de dar sustentação, solidez ao amor. O resultado fatídico se dá na segunda estrofe do poema, na qual a autora, sabiamente, fez uso da oclusiva velar desvozeada /k/, que marca o começo e o final do último verso, bem como da oclusiva alveolar vozeada /d/ e da oclusiva bilabial desvozeada /p/. O som de “tombo”, de “queda” se constrói até culminar na queda definitiva, com a força da palavra *caí* = /ka’i/.

Poema só para Jaime Ovalle, de Manuel Bandeira.

Quando hoje acordei, ainda fazia escuro
(Embora a manhã já estivesse avançada).
Chovia.
Chovia uma triste chuva de resignação
Como contraste e consolo ao calor tempestuoso da noite.
Então me levantei,
Bebi o café que eu mesmo preparei,
Depois me deitei novamente, acendi um cigarro e fiquei
pensando...
- Humildemente pensando na vida e nas mulheres que
amei.

Também o São João Batista do Modernismo, o poeta Manuel Bandeira, cuja carreira principiou cravejada de marcas parnasianas e simbolistas, foi um sábio cultor dos recursos sonoros na poesia. Mesmo em seus poemas mais eivados de simplicidade e cotidiano – marcas modernistas – o poeta recifense soube impregnar sua “partitura literária” de um lirismo que é necessariamente som. Quem não escuta a chuva na janela do poeta mergulhado em solidão no “Poema só para Jaime Ovalle”, no trecho: *chovia. Chovia uma/ triste chuva de resignação*.

O uso da fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/ na repetição /ʃo'via/ e na sequência /'tri ʃ ti/ e / 'juva/, em “*Chovia./ Chovia uma triste chuva*” faz com que seja audível uma chuva contínua, persistente, que só amplia a solidão, o isolamento do sujeito lírico. Esse verso culmina com a palavra *resignação*, que aponta para o momento de maior solidão do sujeito lírico, aquele momento em que, não havendo mais o que ser feito, o sujeito vai preparar um café para si mesmo, já que, solitário, não tinha ninguém com quem compartilhar o momento do café. A resignação do eu lírico com sua solidão coincide com a da própria chuva, o que se nota com a presença da fricativa alveolar vozeada /z/, seguida de uma desvozeada /s/: “*Chovia./ Chovia uma triste chuva de resignação*”.

Soneto da Separação, de Vinícius de Moraes.

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.
De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez o drama.
De repente, não mais que de repente

Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente
Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

Por fim, o “poetinha” do amor e de tantas canções pode ser chamado de tudo, menos de antimusical – isto é coisa para insultar desafinados e a nota de Vinícius de Moraes é afinada por um bom tom, ainda quando Jobim.

Na alegria e na tristeza se fazem as relações entre homens e mulheres. Disso o poeta, casado por nove vezes, sabia bem. O fim do relacionamento soa ao desmoronamento do edifício do amor (ou seria do “é-difícil” do amor?) no primeiro quarteto do “Soneto da Separação”, graças ao jogo provocado pelo encontro entre as oclusivas bilabiais desvozeada /p/ e a vozeada /b/ com a vibrante /r/, em: *De repente do riso fez-se o pranto / Silencioso e branco como a bruma/ E das bocas unidas fez-se a espuma / E das mãos espalmadas fez-se o espanto.*

Como se não bastasse, a todo instante o poeta explora o som explosivo da oclusiva bilabial desvozeada /p/ para reforçar o inesperado da separação na repetição “*de repente, não mais que de repente*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, pôde-se observar claramente a importância inquestionável dos recursos fonéticos na construção da mensagem poética. Importância esta que transpassa a barreira do refinamento estilístico-visual, culminando na

significância e ressignificação das palavras e na construção de ambientes imagéticos na leitura do poema. Assim, existe uma maior comunicação com o leitor, uma comunicação mais direta e pessoal, que se transmite mais facilmente no nível da subjetividade, tão caro ao poema lírico. O leitor, envolvido pela sonoridade, dialoga com o poema e este, então, torna-se memorável aos olhos-ouvidos atentos do indivíduo: o ouvido impede o olvido. A sonoridade na construção do poema, primo-irmão da música é, portanto, condição *si ne qua non* para a efetivação da leitura poética. Assim, o bom leitor, o estudante e o professor de literatura podem ter na fonética um interessante instrumento para desvendar os mistérios dos versos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDRADE, Janilto. Teoria da Literatura (I) - Recife: Contato, 1979.

BARROS, Diana, *in* FIORIN, José Luiz. Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos. São Paulo, 2002

CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. Iniciação à Fonética e à Fonologia. 5 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

CARA, Salete de Almeida. A poesia lírica. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

<http://afilosofia.no.sapo.pt/esquema11-3.gif> acessado em 13/09/10.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fonologia> **acessado em 11/09/10.**

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fun%C3%A7%C3%B5es_da_linguagem **acessado em 13/09/10.**

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Poesia> **acessado em 13/09/10.**

http://pt.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson **acessado em 13/09/10.**

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Saussure> **acessado em 11/09/10.**

[http://pt.wikisource.org/wiki/Vila_Rica_\(Olavo_Bilac\)](http://pt.wikisource.org/wiki/Vila_Rica_(Olavo_Bilac)) **acessado em 13/09/10.**

<http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/1805907> **acessado em 11/09/10.**

http://www.casadacultura.org/Literatura/Poesia/O_que_e_Poesia_Artigos/algumas_definicoes_de_poesia_masini.html **acessado em 13/09/10.**

<http://www.infoescola.com/portugues/distincao-entre-fonetica-e-fonologia/> **acessado em 11/09/10.**

<http://www.mundovestibular.com.br/articles/2445/1/CLASSIFICACAO-DOS-FONEMAS/Paacutegina1.html> **acessado em 11/09/10.**

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/cruz-de-souza/violoes-que-choram.php> **acessado em 13/09/10.**

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/manuel-bandeira/poemas-so-para-jaime-ovalle.php> **acessado em 13/09/10.**

http://www.releituras.com/aanjos_ideia.asp **acessado em 13/09/10.**

<http://www.veraregina.com.br/cantinho/portugue/poe-bras/20.htm> **acessado em 13/09/10.**

http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/pt/Roman_Jakobson#The_communication_functions **acessado em 13/09/10.**

LARANJEIRA, Laranjeira. Poética da Tradução, Ed. Edusp, sd

MUHANA, Adma Fadul. Discurso sobre o poema heróico. Comentário. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, a. 2, n. 2, 2006.

NICOLA, José de. Literatura Brasileira. Ed. Scipione, SP, 1989.

SILVA, Thaís Cristófar. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guias de exercícios, 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Angélica. Gêneros Literários, 6. ed.- São Paulo: Ática, 2001.

WELLEK, René, WARREN, Austin. Teoria da Literatura – Lisboa: Europa-America, 1962.

CONCEITO DE ARGUMENTAÇÃO NAS TEORIAS SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO: UM QUADRO COMPARATIVO

*Reginaldo Clecio dos Santos (UFPE)*⁴⁷

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo refletir acerca do conceito de argumentação defendido, implícita ou explicitamente, pelas teorias sobre produção de textos. Para tanto, confrontamos os quadros teóricos de Bereiter & Scardamalia (1987, 1992) e de Schneuwly (1994, 2004), cujo foco são os processos e atividades mentais envolvidos na produção de textos escritos, à luz dos estudos sobre argumentação. No primeiro caso (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987, 1992), a teoria, de cunho cognitivista, funda-se na tradição retórica e o ensino de produção textual que a segue está pautado no tipo textual dissertativo-argumentativo (CITELLI, 2005). No lado oposto à teoria cognitiva de Bereiter e Scardamalia e sua interface com a tradição retórica, poderíamos destacar a teoria de Bernard Schneuwly (1994). Esta, esteada na psicologia vygotskiana e na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2000), defende que a linguagem é o componente responsável por mediar as relações entre o homem e o meio social e desempenha um papel primordial no desenvolvimento psicológico dos sujeitos. O interacionismo sócio-discursivo, desse modo, facilita o ensino de produção de textos baseado nos gêneros textuais.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; retórica; interacionismo sócio-discursivo; gênero textual; ensino.

⁴⁷ Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação. O presente trabalho foi produzido na disciplina *Tópicos em Didática da Língua Portuguesa*, ministrada pela Prof. Dra. Telma Ferraz Leal, no primeiro semestre de 2010.

TRADIÇÃO RETÓRICA E TEORIA COGNITIVA: A ÊNFASE NO TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO

Com vistas a conciliar uma **psicologia cognitiva** (*psychology of the easy*), que se dedica a estudar as habilidades adquiridas pelos sujeitos com o mínimo de dependência do meio social, e uma **psicologia instrucional** (*psychology of the difficult*), cuja finalidade é analisar as habilidades que as pessoas adquirem mediante intervenções planejadas do meio ambiente, Bereiter & Scardamalia (1987, 1992)⁴⁸ dedicaram-se a descrever os processos mentais envolvidos na produção de textos. A escolha desse direcionamento de pesquisa explica-se uma vez que a escrita é vista tradicionalmente como uma habilidade de difícil aquisição e desenvolvida em altos níveis mais por umas pessoas que por outras, bem como é baseada nas capacidades linguísticas compartilhadas por todos os membros normais de uma espécie. Desse modo, de acordo com esses teóricos, há uma interface entre habilidades naturalmente adquiridas e habilidades organizadas pelo meio ambiente no processo de composição escrita que merece ser analisada por uma ciência da cognição que se pretenda completa.

Uma questão central dessa teoria diz respeito à geração de conteúdo e sua textualização no processo de composição escrita, pois essas atividades, diferentemente do que ocorre nas situações de conversação oral em que há o suporte dos interlocutores, exige do produtor que considere um interlocutor ausente (BEREITER & SCARDAMALIA, 1987). Nesse sentido, os referidos teóricos defendem que há dois modelos de composição escrita.

⁴⁸ Os trechos dos textos, em inglês e em espanhol, dos artigos aqui citados foram traduzidos pelo autor.

O primeiro, encontrado geralmente em escritores imaturos, foi denominado “dizer o conhecimento” (*knowledge telling*). Nele um produtor, a partir de um comando para a composição, constrói uma representação do que lhe foi solicitado, localiza os identificadores de tópicos e de gênero. O que está em jogo, portanto, no modelo “dizer o conhecimento” é como o produtor lança mão do máximo de competências linguísticas naturalmente adquiridas, bem como dos conhecimentos construídos nas experiências sociais ordinárias para escrever um texto com desenvoltura.

O segundo modelo, constatado, de modo geral, em escritores maduros, foi denominado “transformar o conhecimento” (*knowledge transforming*). Nesse caso, ocorre uma interação dialética entre o que a teoria denomina de “espaço-problema retórico” (*rhetorical problem space*) e “espaço-problema de conteúdo” (*content problem space*), sendo o “espaço-problema” um conjunto de estados de conhecimento no interior do qual as operações mentais produzem movimentos que levam de um estado de conhecimento a outro. Por conseguinte, o processo de composição escrita torna-se mais complexo uma vez que “a interação dialética entre os dois espaços-problema poderia produzir mudanças no conteúdo e na organização do conhecimento do escritor” (BEREITER & SCARDAMALIA, 1992, p.48). Assim, de acordo com os teóricos, o modelo “transformar o conhecimento” não só envolve um movimento dialético entre conteúdo e forma, mas também, e talvez justamente por isso, põe em jogo a própria relação estabelecida entre o produtor e o conhecimento construído.

Entretanto, valeria a pena, a esta altura, chamar a atenção para a ênfase dada por Bereiter e Scardamália

(1987, 1992) às questões retóricas no modelo “transformar o conhecimento” e, assim, relacionar seus postulados com os objetivos aqui pretendidos.

No que diz respeito à relação entre teoria cognitiva e Retórica Clássica, ou melhor, entre atividades mentais envolvidas na produção de textos e as estratégias de persuasão, essa ênfase reside na relação entre “estados de conhecimento” e “operações mentais” no interior do espaço-problema retórico e do espaço-problema conteúdo. Neste, os estados de conhecimento caracterizam-se como crenças e as operações como hipóteses ou deduções que levam de um estado de crença a outro. Já no espaço-problema retórico, os estados de conhecimento são as múltiplas representações que incluem o texto e seus objetivos subordinados e as operações são atividades que alteram o texto, os objetivos ou as relações entre o texto e os objetivos. Conforme os teóricos, a distinção entre ambos os espaços-problema subjaz às concepções da Retórica Clássica, uma vez que o modelo “transformar o conhecimento”, assim como os postulados da Retórica, fazem convergir manipulação de crenças e manipulação das formas do discurso com vistas à persuasão de uma audiência.

Lembremos que a Retórica, numa de suas várias acepções, pode significar um *“depósito de técnicas argumentativas já provadas e assimiladas pelo corpo social”* (ECO, 2005, p. 76, grifos do autor). Nessa acepção, as estratégias da retórica podem ser interpretadas como fórmulas cristalizadas pelo tempo com as quais um orador apenas ratifica as crenças de uma audiência e talvez as suas próprias. Parece-nos que essa acepção aproxima-se muito da noção de retórica mencionada por Bereiter e Scardamalia e,

portanto, poderíamos concluir que a teoria centrada nos modelos “dizer o conhecimento” e “transformar o conhecimento” analisa exclusivamente as atividades mentais envolvidas na produção de um tipo específico de texto: a argumentação ou o discurso persuasivo.

Conforme Citelli (2005), a Retórica Clássica, mais especificamente a retórica aristotélica, afirma que os discursos persuasivos têm uma estrutura modelar. Esta estrutura, que sobrevive até hoje com pequeníssimas modificações nas famosas redações escolares e há pouco tempo atrás sobrevivia nas provas de redação de vestibular, é dividida em quatro partes: *exórdio* (introdução), *narração* (arrolamento dos fatos), *provas* (na qual se procura atribuir credibilidade ao argumento) e *peroração* (conclusão). Como não poderia ser diferente, tal estrutura de certo modo simplificada, e produto de uma leitura restrita da tradição retórica, insiste em sobreviver não só nas teorias como a mencionada, mas também nas pesquisas acerca da produção escrita que se utilizam dessas teorias como referencial.

No que diz respeito à produção de ideias e à sua textualização, a ênfase do movimento dialético defendido pelos autores concentra-se, sobretudo na relação entre os objetivos e as estratégias do dizer, o que nos leva a concluir que a interação dialética, ao menos durante o processo de composição, dá-se no interior da própria crença e não no diálogo entre produtor e interlocutor. Assim, a nosso ver, a produção de textos configura-se como um solilóquio, isto é, um monólogo interior que leva em consideração apenas uma imagem estereotipada de leitor/ouvinte e não se preocupa com questões mais amplas relacionadas com contexto de produção do discurso.

MATERIALISMO DIALÉTICO E INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO: A ASCENSÃO DOS GÊNEROS

No lado oposto à teoria cognitiva de Bereiter e Scardamalia e sua interface com a tradição retórica, poderíamos destacar a teoria de Bernard Schneuwly (1994). Essa teoria, esteada na psicologia vygotskiana e na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, ambas de base marxista, defende que a linguagem é o componente responsável por mediar as relações entre o homem e o meio social e desempenha um papel primordial no desenvolvimento psicológicos dos sujeitos.

Poderíamos, então, discutir ao menos dois aspectos essenciais no que diz respeito à influência da teoria bakhtiniana sobre a tese de Schneuwly, uma vez que tocam em questões específicas de linguagem.

O primeiro diz respeito à constituição dos sujeitos pela linguagem. Segundo Bakhtin (2000), os indivíduos não se comunicam usando frases soltas e escolhidas aleatoriamente num dado léxico, mas sim, por meio de enunciados materializados por gêneros do discurso, isto é, formas mais ou menos estabilizadas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, um estilo e uma estrutura composicional. Cada esfera de troca social constrói seus gêneros específicos que passam a fazer parte do repertório de instrumentos dos quais os sujeitos podem fazer uso em situações de comunicação. Assim, o gênero seria uma forma de agir sobre o mundo social.

Considerando essa compreensão de que a linguagem é constitutiva dos sujeitos, Schneuwly (1994) analisa as implicações psicológicas da relação entre os sujeitos, as ações de linguagem e os gêneros do discurso:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 1994, p. 160)

Desse modo, um gênero discursivo é um instrumento que media não só a ação dos sujeitos sobre o mundo social, mas também a sua compreensão desse mesmo mundo.

O segundo aspecto oriundo da teoria bakhtiniana utilizado por essa teoria psicológica das ações linguísticas é a relação entre o conceito de “gêneros primários” e o de “gêneros secundários” e o desenvolvimento linguísticos dos sujeitos. Conforme Bakhtin (2000), os gêneros primários são os gêneros resultantes dos variados tipos do diálogo oral, geralmente ligados às atividades ordinárias da esfera familiar e comunitária. Já os gêneros secundários, originários dos gêneros primários, são marcados pela sua maior complexidade e por fazer parte de esferas relativamente mais evoluídas de uma cultura letrada.

De acordo com Schneuwly (1994), a ruptura entre a apropriação de gêneros primários e a de gêneros secundários estaria na base do desenvolvimento linguístico dos sujeitos. Em outras palavras, o desenvolvimento de um sujeito passa pela apropriação espontânea dos gêneros primários e sofre uma ruptura, sobretudo com sua entrada na escola, sua participação em instâncias mais complexas de comunicação e, por conseguinte com a apropriação que faz dos gêneros secundários. Para respaldar sua afirmação a esse respeito, o teórico faz as seguintes considerações:

Há uma relação complexa, não unívoca, entre, por um lado, uma dimensão que poderíamos denominar dominância das relações espontâneas, cotidianas, imediatas – tipo particular de aprendizagem – e gêneros primários e, por outro lado, dominância de relações formais, mediadas pela leitura/escrita em especial [...] – tipo novo de aprendizagem – e gêneros secundários. (SCHNEUWLY, 1994, p.166)

Como deve ter ficado evidente, aqui a teoria de Schneuwly aparentemente converge com a teoria de Bereiter e Scardamalia ao considerar que há dois sistemas de saberes distintos, mas de alguma forma integrados: um conjunto de saberes ligados à vida ordinária e aprendidos espontaneamente e um conjunto de saberes mais complexos, cuja aprendizagem exige intervenções planejadas pelo meio social. Entretanto, enquanto que na teoria de Bereiter e Scardamalia, ainda que os teóricos toquem superficialmente no papel da ação educativa, o componente responsável pela passagem entre os dois modelos – “dizer o conhecimento” e “transformar o conhecimento” – não fica bem esclarecido, Schneuwly reforça que o papel da aprendizagem escolar dos gêneros e a tensão resultante de ações educativas sobre os dois sistemas – o dos gêneros primários e o dos gêneros secundários – produz desenvolvimento.

Pelo que discutimos até esse ponto, já deve ter ficado claro que a teoria de Schneuwly representa um deslocamento não só da tradição retórica para um interacionismo assentado no materialismo dialético, mas também um deslocamento de um tipo textual padronizado (a argumentação) para os diversos gêneros que circulam em sociedade. Entretanto, vale a pena ainda suscitar alguns aspectos interessantes a esse respeito.

Do ponto de vista psicológico, a teoria em questão considera o tipo textual como “o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuada no curso do processo de produção” e sustenta como hipótese que “estas operações não se tornam disponíveis de uma só vez, mas que se constroem no curso do desenvolvimento.” (SCHNEUWLY, 1994, p.170). Desse modo, poderíamos inferir que o tipo argumentativo é uma operação de linguagem aprendida no decorrer do desenvolvimento dos sujeitos e que seria contraproducente, do ponto de vista teórico ou educativo, trabalhar com sequências tipológicas isoladas, sejam elas quais forem.

Por outro lado, quando falamos em sequências tipológicas, estamos falando também de “reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros” e de “construções necessárias para [...] garantir um domínio mais consciente dos gêneros” (ID., IBID., p. 171). Portanto, do ponto de vista educativo, o trabalho com o tipo textual, conforme os postulados dessa teoria, deveria perpassar os diversos gêneros argumentativos que circulam em sociedade como, por exemplo, os textos publicitários, as cartas de leitor, os artigos de opinião etc.

PESQUISAS SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ENTRE O TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS

Confrontados os modelos teóricos de Bereiter e Scardamalia e de Schneuwly, essa seção será dedicada a uma pequena análise de pesquisas acerca da produção de textos que se esteiam ora num modelo ora noutro (MATTOZO, 1998; PERELMAN, 2001; LEAL, 2004). Não nos interessam

aqui os resultados obtidos pelas pesquisas, mas sim a forma como articulam os conceitos de argumentação.

Com o objetivo de investigar as relações entre produção de ideias e textualização na composição escrita, Mattozo (1998) analisou os protocolos verbais e o produto final da produção de textos, bem como o resultado da entrevista posterior ao processo de produção de dez estudantes universitários. Para tanto, usou como referencial teórico, entre outros, os postulados de Bereiter e Scardamalia. A esse respeito é interessante dizer que, apesar de citar concepções mais modernas de texto e, mais especificamente, de texto argumentativo, a estudiosa leva os sujeitos de sua pesquisa a produzir um texto a partir de um tema - “A responsabilidade do menor diante de atos de infração penal” - muito de acordo com o que se solicita a vestibulandos em provas de redação. A própria escolha de estudantes universitários se justifica pela ideia de que é nesse nível de escolaridade que se produziria mais efetivamente esse tipo de texto. O mais interessante é que, embora a estudiosa afirme que teve o cuidado de “não utilizar nenhuma palavra que sugerisse ao sujeito a ideia de argumentação” (MATTOZO, 1998, p. 39), todos os estudantes escreveram um texto de acordo com esse modelo tão difundido.

Na contramão das afirmações de Mattoso, temos a pesquisa empreendida por Leal (2004) com crianças das séries iniciais do ensino básico. Com vistas a analisar as estratégias de argumentação na produção de textos escritos e os efeitos do contexto escolar sobre tais estratégias, a estudiosa aplicou uma atividade em que os alunos deveriam produzir um texto de opinião. Apoiada em teóricos que, de certo modo, renovam a tradição retórica, Leal defende que

“as perspectivas mais dialéticas da argumentação têm se aproximado das abordagens pragmáticas da linguagem, pois a contextualização passa a ser essencial para a análise da eficácia argumentativa” (LEAL, 2004, p 10). Por outro lado, embasada nos estudos de Schneuwly, entre outros teóricos da linguagem, a pesquisa investiga de forma minuciosa não apenas as estratégias de argumentação das crianças, mas também a importância do contexto de produção em cuja esteira se encontram os comandos das professoras e as formas como o discurso circula na sala de aula. Por outro lado, sua pesquisa leva à valorização da entrada de diversos gêneros na escola e a rejeição de modelos estereotipados de composição escrita que, invariavelmente, estão centrados em sequências tipológicas como é o caso da argumentação.

Nessa análise, ainda podemos constatar pesquisas como a de Perelman (2001) que, a nosso ver, encontram-se no limbo entre as limitações de uma teoria e os avanços de outra. O artigo que iremos apreciar descreve e analisa a execução de um projeto didático. Desenvolvido numa turma de sétima série, o projeto teve como objetivo discutir os impactos da tecnologia sobre a sociedade e, ao final, os alunos deveriam escrever uma carta de leitor para registrar suas opiniões sobre o tema. Já de saída, a autora afirma que a capacidade de argumentar pode ser constatada desde cedo nas crianças e afirma se basear em teorias como a de Joaquim Dolz que, ao lado de Bernard Schneuwly, desenvolve a teoria discutida por nós na segunda seção. Entretanto, mais adiante irá afirmar que, geralmente, os textos argumentativos se organizam em “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, o que a faz recair na já mencionada estrutura cristalizada da argumentação. Outro aspecto digno de nota nesse estudo é o fato de que todas as cartas produzidas pelos

alunos e analisadas pela estudiosa, apresentam o mesmo início, o que denota que houve um modelo de introdução para orientar a escrita dos alunos. Desse modo, ainda que a autora afirme que se baseia no interacionismo sócio-discursivo acerca da produção de textos, no final das contas, parece estar num limbo entre a aceitação de novas teorias (talvez por uma questão de modismo) e a difícil tarefa de se desligar de modelos tradicionais e prescritivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No confronto entre teorias que defendem certos modelos de produção escrita e as pesquisa que neles se embasam, pudemos constatar aspectos dignos de discussão. Em primeiro lugar, não obstante a afirmação de que modelos como os de Bereiter e Scardamalia analisam invariantes do processo de produção escrita, independente do tipo de texto que se escreva, a tradição retórica exerce influência forte nas teorias e nos estudos acerca da produção escrita, mas também, e talvez por isso, na trajetória escolar dos sujeitos. Em segundo lugar, concluímos também que, muitas vezes, pesquisas sobre produção de textos, ainda que afirmem se embasar em teorias dialéticas, acabam por se contradizer nas discussões levantadas, uma vez que a força da tradição retórica ainda é muito forte, sobretudo no que diz respeito à prescrição de formas eficazes de produção de tipos textuais.

Assim, diante da compreensão tão difundida atualmente de que práticas sociais são materializadas em práticas discursivas e estas em variados gêneros de texto, uma teoria acerca das relações entre ações de linguagem e produção escrita perde em força, enfatizando um tipo específico de texto e, assim, um conceito unívoco de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987, p.3-30.

_____. *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64, 1992.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 16a ed. São Paulo: Ática, 2005.

ECO, U. *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*. 7a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEAL, T. F. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Tese de doutorado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Recife: UFPE, 2004.

MATTOZO, R. M. A. *Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Psicologia. Recife: UFPE, 1998.

PERELMAN, F. *Textos argumentativos: su producción en el aula*. *Lectura y Vida*, 32-48, 2001.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.) *Les interactions lecture - écriture*. Berne, Peter Lang. 155 - 173, 1994. Trad. Roxane Rojo

CRÔNICA JORNALÍSTICA: O QUE SE SABE SOBRE ESSE GÊNERO?

Ricardo Barreto Filho (PIBIC/CNPq/UFPE)⁴⁹

Abuêndia Padilha Pinto (PGLetras/UFPE)⁵⁰

RESUMO

Na atualidade o ensino de língua, conforme apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, deve centrar-se no ensino dos gêneros de textos. Com efeito, pretendemos, com o presente trabalho, verificar o quanto e o que futuros professores de língua portuguesa sabem sobre um gênero de grande circulação no país, a crônica jornalística. Para tanto, utilizamos o conceito teórico sobre os gêneros de texto contidos em Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e Dolz & Schneuwly (2004). Para atingir nossos fins de pesquisas analisamos questionários respondidos por alunos do curso de licenciatura em Letras da UFPE na ocasião de uma oficina sobre crônicas. Os resultados apontam que apesar de alguns sujeitos mostrarem-se bons conhecedores do gênero em questão, outros demonstraram pouco conhecimento em relação às crônicas; e por isso o trabalho com gêneros de textos devem ser intensificados nas instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: crônicas jornalísticas; gêneros de texto; Linguística Aplicada

⁴⁹ Pesquisador bolsista do Dep. de Letras da UFPE, participante do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e orientando da co-autora. Este trabalho está veiculado ao projeto “Gêneros Orais e Escritos: concepções, processos cognitivos e implicações pedagógicas (2ª etapa)”

⁵⁰ Docente doutora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, orientadora do primeiro autor.

INTRODUÇÃO

Não são poucos os trabalhos na área de Linguística, Linguística Aplicada e Literatura que utilizam os gêneros de texto como inspi-radores e como categorias de análise de texto. Contudo devemos observar se os trabalhos na área de pesquisa influenciam positivamente o trabalho dos professores em sala de aula, muito particularmente os de língua materna. Já que entendemos que os gêneros de textos são espécies de texto (BRONCKART, 1999) que guiam e modalizam todas as nossas produções de linguagem; é bastante claro que devemos utilizar os gêneros textuais como ferramentas didáticas no ensino de línguas.

Para que os alunos tenham uma compreensão satisfatória do papel e da importância dos gêneros, é necessário que tenhamos professores bem preparados e atentos para esses enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997). Os PCNs de língua portuguesa sugerem aos professores que utilizem gêneros de circulação pública no ensino da língua materna, e, portanto, é de suma importância que os professores acumulem conhecimento acerca de tais gêneros.

Um exemplo claro de gênero ao qual os PCNs se referem é a crônica jornalística. Com este trabalho esperamos conhecer melhor o que professores em formação conhecem sobre esses textos de grande circulação na mídia brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

GÊNEROS DE TEXTO

Os estudos sobre os gêneros textuais iniciaram já na Antiguidade, como por exemplo, na *Poética* de Aristóteles

com a divisão dos gêneros literários. A concepção de gêneros, dessa época, ajudava na observação da arte, mas os consideravam como formas estanques e imutáveis. Foi com os estudos de Mikhail Bakhtin (1997) na sua obra *Estética da Criação Verbal* que obtivemos a concepção de gêneros que inspira os trabalhos modernos.

Para esse autor, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Para que a linguagem verbal seja empregada faz-se necessário o uso de gêneros orais ou escritos, haja vista a declaração de Bakhtin, *“Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”* (BAKHTIN 1953/1979, p.302 apud SCHNEUWLY 2004, p.27). A partir da afirmação acima, chegamos à conclusão de que os gêneros do discurso garantem o uso da linguagem.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso são considerados *“tipos relativamente estáveis de enunciado”* (BAKHTIN, 1997, p. 262); esses enunciados são desenvolvidos pelas esferas comunicativas (políticas, pedagógicas, midiática etc.) a fim de atender aos seus interesses e finalidades. Podemos perceber o reflexo dessas esferas nos gêneros, observando os seguintes aspectos dos enunciados: (1) **conteúdo temático**: de maneira geral, caracteriza-se pelos temas dizíveis em um determinado gênero, inserido em um dado campo de atividade humana; (2) **estilo de linguagem**: trata-se das escolhas lexicais, sintáticas e de recursos expressivos, feitas na produção de um texto; (3) **construção composicional**: contempla principalmente a dimensão

sequencial relativa ao encadeamento sintático-discursivo² do texto como um todo (MENDES, 2004, p. 125). Vale ressaltar que o encadeamento mencionado não é a única questão implicada nessa categoria, pois como afirma Bakhtin (1992, p. 284 apud Mendes, 2004) a construção composicional também contempla “o tipo de estruturação e conclusão do todo” e também “o tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”.

Os três aspectos acima mencionados estão indissolivelmente ligados aos gêneros do discurso; e devem ser levados em consideração no momento da sua observação e classificação. Como característica dos gêneros do discurso, temos a sua forte ligação com as esferas discursivas, ao passo que o repertório de gêneros cresce e diferencia-se à medida que o campo de comunicação, ligado a essas esferas, se complexifica.

Em Schneuwly (2004), o autor defende a tese de que o gênero de texto *“pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo”* (SCHNEUWLY, 2004, p.22). Para melhor compreender essa tese devemos nos debruçar sobre o conceito de instrumento, que se define pelo objeto socialmente criado, *“fruto das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.”* (SCHNEUWLY, p. 23), corroboramos com a ideia de que os instrumentos são os responsáveis pela mediação da ação humana. Ainda no tocante dos instrumentos, Schneuwly, à luz de Rabardel, afirma que os mesmos possuem duas faces: de um lado, há o artefato

2 Conforme Mendes (2004) resalta, alguns autores que trabalharam especificamente com esses encadeamentos os nomearam como “unidades composicionais”, “sequências discursivas” ou “tipos textuais”, dentre outros.

material ou simbólico; e de outro, há os esquemas de utilização. Portanto a ação humana é estabelecida pela relação de três polos: o *sujeito* que age sobre um *objeto ou situação*, mediado por um instrumento que por sua vez apresenta as duas faces supracitadas (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

No caso da atividade de linguagem o gênero seria o instrumento necessário para o agir. Portanto é defendida a ideia de que o gênero serve como mega-instrumento simbólico para mediar a ação de linguagem; e a apropriação e o aprendizado desse mega-instrumento, seja por um processo de educação formal ou não, traria desenvolvimento para o indivíduo em relação à linguagem. É a partir dessa conclusão que muitos estudiosos, dentre eles todo o Grupo de Genebra e todos aqueles orientados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), defendem a utilização de gêneros de texto como ferramentas didáticas.

De certo, existem concepções de gênero diversas que dialogam e coexistem na atualidade. Contudo a escolha por uma dessas concepções dependerá das necessidades de pesquisa ou de utilização dos gêneros. Para nós, as concepções apresentadas por Bakhtin (1997) e Schneuwly (2004) são de grande serventia para os objetivos educacionais, uma vez que, sobretudo a segunda, classificam os gêneros de texto como ferramentas para o desenvolvimento do indivíduo, nesse caso, do aprendiz.

CRÔNICAS JORNALÍSTICAS

De acordo com Moisés (1978), o termo crônica vem do grego *chronikós*, ou seja, relativo ao tempo (*chronos*). Ainda segundo esse autor (Op. cit., p. 245), este texto “*designava, no*

início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em seqüência cronológica." A partir do século XIX, principalmente no Brasil, a crônica consegue atingir características autônomas em relação ao tempo cronologicamente marcado, aproximando-se da recriação dos fatos, dando maior espaço à criatividade e à liberdade do autor. Na concepção de Rosseti e Vargas (2006) "A crônica é um gênero híbrido que melhor marca a fusão de dois gêneros distintos, o literário e o jornalístico." E de acordo com Pereira (2004, p. 141), nas crônicas há uma criação de um novo tempo narrativo nos jornais, isso faz com que sejam criadas novas relações de sentido que ultrapassam a linguagem referencial do jornalismo informativo.

Nessas definições, encontramos referência ao hibridismo, que é uma das características do gênero em questão. É considerada redutora a classificação da crônica como meramente literária ou apenas jornalística. No livro "*A Crônica é jornalística e brasileira e não se fala mais nisso!*", o autor, Luiz Roberto Saviani Rey (2007), defende a noção de que a crônica é jornalística; muito embora, não negue sua vertente literária. Apenas destaca o plano jornalístico e a ação do jornalista na produção da crônica. O autor define o gênero jornalístico como "aquele que se delimita pelo factual, possui caracteres como os de atualidade, oportunidade e difusão coletiva." (REY, 2007, p.41). Como características típicas da crônica, o autor aponta: a) fidelidade ao cotidiano; b) constituição de uma crítica social; c) força narrativa que se dá através de elementos circunstanciais; d) exploração de fatos inusitados; e) leitura prazerosa e não grave; f) situa-se no limite entre a informação da atualidade e a narração literária; g) linguagem coloquial muitas vezes próxima ao sarcasmo. Essas são as definições de crônica que temos hoje e é dessa

maneira que podemos definir o gênero abordado neste trabalho.

Em suma, a crônica é um texto curto, que tem leitura prazerosa e aparece em jornais, revistas ou na *internet*. Tem como função explorar fatos noticiáveis, mas não de forma sistemática, como em uma notícia e sim utilizando ferramentas da literatura com o intuito de emitir opinião, informação e entretenimento. A crônica faz parte do fazer jornalístico, mas não se limita a ele.

METODOLOGIA

Buscamos os dados deste trabalho numa oficina sobre crônicas jornalísticas que integrou o projeto “Gêneros orais e escritos: concepções, processos cognitivos e implicações pedagógicas”. A oficina contou com a presença de seis alunos do curso de licenciatura em Letras da UFPE. Esses professores em formação foram escolhidos a partir do terceiro período e todos eles futuramente receberiam a habilitação em língua portuguesa.

Nesta ocasião, foram realizadas atividades que tiveram como objetivo promover o aprendizado sobre a leitura e produção de crônicas jornalísticas. As atividades foram realizadas em duas etapas que aconteceram em dias diferentes. Para este trabalho analisaremos o primeiro questionário respondido pelos participantes da oficina. Nessa atividade, intencionamos descobrir qual o conhecimento prévio que os sujeitos tinham sobre as crônicas. Para tanto, foram realizadas três perguntas: (a) O que é a crônica e qual a sua função na sociedade? (b) Quais são as características e os elementos que compõem uma crônica? (c) Qual é a estrutura da crônica e como ela é composta?

ANÁLISE DOS DADOS

Observamos agora os dados obtidos em no primeiro questionário da nossa oficina. Em relação à primeira pergunta apenas A1 e A2 responderam-na de maneira completa. Entretanto somente A1 atendeu às propriedades do gênero, enquanto A2 apresentou apenas uma definição satisfatória, mas não satisfez na resposta em relação à função social da crônica jornalística, afirmando que a crônica jornalística tem a mesma função do texto literário. Vejamos suas respostas:

A1

“A crônica é um gênero textual que contempla assuntos mais atuais ou problemas que atingem a sociedade e é de conhecimento coletivo. A função da crônica é, além de conter uma visão particular do autor que a escreve, fazer os leitores refletirem sobre o assunto contemplado no gênero.”

A2

“Crônicas são textos jornalísticos que falam sobre fatos cotidianos. Esses fatos são contados literariamente, ou seja, são fatos cotidianos contados em forma de ficção. Sua função social é a mesma do texto literário.”

Os demais participantes evitaram a resposta completa ora não dando a definição do gênero (A3), ora não respondendo em relação à sua função (A5 e A6), ou ainda apresentando definições muito vagas em relação ao gênero (A4).

A3

Crônica é um gênero textual que tem como função ironizar ou satirizar situações cotidianas, geralmente trazendo mensagens

implícitas. A banalização de problemas corriqueiros é a proposta principal da crônica.

A4

“É um gênero textual. Sua função pode ser opinativa, apresentando uma crítica a algo atual.”

A5

“A crônica é um gênero textual que narra histórias cotidianas, mostrando comportamentos, atitudes e afins de nossa sociedade, criticando-as ou não.”

A6

“É um gênero que mescla aspectos literários com aspectos de um texto jornalístico. É um texto que trata sobre temas reais escritos em forma de narrativa, e conclui trazendo reflexão e crítica sobre a realidade.”

Para responder à segunda pergunta três participantes optaram por escapar de respondê-la completamente. A1, A5 e A6 colocaram que as características da crônica são brevidade do texto, linguagem e temas leves relativos a acontecimentos cotidianos, a conexão com temas da realidade e tom de humor. Como elementos esses alunos apontaram histórias e fatos verídicos, diálogos, elementos narrativos e personagens fictícios. De maneira geral, os elementos e características apresentados, por esses alunos, correspondem à realidade do gênero. No que se refere à pergunta dois, tivemos as seguintes respostas:

A1

“A crônica geralmente é um texto curto que pode conter histórias e/ou personagens verídicos ou não. Às vezes com um certo tom de humor, o objetivo é expor o ponto de vista do autor sobre temas atuais e diversos.”

A5

“O texto possui linguagem e temas leves, bem relativos a acontecimentos cotidianos, podendo ter diálogos e possui elementos narrativos.”

A6

“Traz temas reais e da atualidade, mesclados em esquemas narrativos, muitas vezes com ação e personagens fictícios.”

Em relação a A2, A3 e A4 houve um escapamento da resposta completa. Esses alunos apresentaram somente características da crônica, porém não evidenciam elementos que constituem o gênero. Demonstraram, portanto, desconhecimento sobre esses elementos. Como características foram apontadas: seqüências predominantemente narrativas ou argumentativas, linguagem culta, presença geralmente de ironia, tratamento de assuntos atuais, publicação em jornais ou revistas, atualidade do tema e interação com o leitor.

A2

As características são: seqüências predominantemente narrativas ou argumentativas, linguagem culta, presença geralmente de ironia, etc.

A3

A crônica sempre trata de assuntos atuais, sendo publicada em jornais e revistas.

A4

Comumente é publicada em jornais e revistas, o seu tema é atual e há interação com o leitor.

Assim como A1, A5 e A6, os alunos A2, A3 e A4 apresentaram características pertinentes à crônica jornalística, entretanto a falta de exposição dos elementos e a

exposição de características muito vagas demonstram pouco conhecimento de A3 e A4 em relação ao gênero trabalhado. Apesar de A2 não ter comentado sobre os elementos da crônica, nota-se que seu conhecimento em relação às características do gênero é mais extenso do que o de A3 e A4.

A terceira pergunta deste questionário tentou verificar os conhecimentos dos alunos em relação à estrutura composicional (BAKHTIN, 1997) das crônicas jornalísticas. Apenas três alunos conseguiram atingir a compreensão do que foi perguntado, então conseguiram demonstrar seus conhecimentos em relação à crônica. Foram A1, A2 e A6:

A1

A crônica pode conter diálogo entre personagens ou pode fazer uma ilustração a partir de uma história e, por fim, terminar com a posição crítica do autor.

A2

Apresentação inicial do fato principal. Desenvolvimento das ideias com outros fatos ou com argumentos. Conclusão das ideias.

A6

Introdução, desenvolvimento e conclusão. A reflexão pode não encontrar seu auge na conclusão necessariamente, pode estar no desenvolvimento ou até mesmo na introdução.

Podemos perceber que A1 não utiliza a nomenclatura convencional para falar sobre estrutura composicional. Entretanto podemos notar que demonstra o conhecimento de que as crônicas podem ter seqüências predominantemente dialogais ou predominantemente narrativas; além disso, a aluna percebe que as crônicas sempre apresentam a opinião crítica do autor.

Apesar das respostas de A2 e de A6 demonstrarem que os alunos compreenderam a pergunta e sabiam como respondê-la, podemos perceber que suas respostas se limi-

tam a apenas um tipo de estrutura de crônica; a construção argumentativa. Contudo, sabemos que as crônicas podem apresentar diferentes tipos de estrutura.

Os outros sujeitos da pesquisa A3, A4 e A5 responderam à terceira pergunta de maneira vaga; com isso não estabeleceram uma relação de coerência entre a pergunta e sua resposta.

A3 fez referências ao conteúdo e ao tamanho dos textos, além disso, asseverou a presença da interação com o leitor, já destacada na sua segunda resposta. Assim como A3, A4 também comentou sobre o tamanho e ressaltou a divisão de parágrafos, resposta também utilizada por A5.

A3

São textos curtos, conteúdo polêmico e há interação com o leitor; são elementos que compõe a crônica.

A4

“São textos curtos, que precisam caber em, no máximo, duas páginas, normalmente se dividem em parágrafos.”

A5

“A crônica é um texto curto e um tanto objetivo, prosaico, dividido em parágrafos.”

Podemos perceber que alguns alunos apresentavam uma quantidade maior de informações prévias sobre o gênero, enquanto outros sabiam pouco sobre as crônicas jornalísticas. Para fins de pesquisa, dividimos os alunos em dois grandes grupos G1 (A1, A2 e A6) que apresentaram maior familiaridade em relação às crônicas jornalísticas; e G2 (A3, A4 e A5) que apresentaram um conhecimento vago em relação às crônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber através da observação das respostas de alguns alunos, o trabalho com as crônicas precisa ser intensificado nos ambientes pedagógicos, sobretudo na formação de professores. Os alunos do G2, como vimos, não apresentaram as capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004) necessárias para desenvolverem um texto desse gênero, tal conclusão também foi baseada nas demais atividades. Verificamos que trabalhos como a oficina realizada são de grande importância para o ensino-aprendizagem de gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELTRÃO, L. *Jornalismo Opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et. al. Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MENDES, P. H. A. Os Gêneros Discursivos em Debate: análise de uma crônica de L. F. Veríssimo. In: MACHADO, I. L.(Org.) & MELLO, R.(orgs.). *Gênero: reflexões em Análise do*

Discurso. Belo Horizonte: NAD, PPGE, FAE, UFMG, 2004.

PEREIRA, W. *Crônica: a arte do útil e do fútil*. Salvador: Calandra, 2004.

REY, L. R. S. *A Crônica é Jornalística e Brasileira e não se Fala mais Nisso!* Campinas, SP: Lince, 2007.

ROSSETI, R. & VARGAS, H. A Recriação da Realidade na Crônica Jornalística Brasileira. In: *UNIrevista* – Vol.1, nº 3, julho/2006.

Linguagem: Reflexões sobre Atividades Sociais

Formato

15,5cm x 22cm

Tipografia

Book Antiqua

Papel

Capa: Triplex 250 g/m²

Miolo: Pólen Bold 90 g/m²

Montado e impresso na oficina gráfica da

Editora
Universitária  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE | CEP: 50.740-530

Fones: (81) 2126.8397 / 2126. 8930 | Fax: (81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br