

EDIÇÃO 56 – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

NOVEMBRO 2018 – Online desde 22 de novembro de 2018

Comissão Editorial Executiva:

Editora-Chefe:

Prof.^a Dr.^a Valéria de Oliveira Monaretto

Editoras:

Prof.^a Dr.^a Silvana Silva

Me. Patrícia Cristine Hoff

Editores de Seção:

Alessandra Santos Solé

Camila Witt Ulrich

Débora Heineck

Evandro Oliveira Monteiro

Fábio Aresi

Juliana Ferreira Paz

Jussara Maria Habel

Laura Campos de Borba

Michele Teixeira Passini

Samuel Gomes de Oliveira

Sara Luiza Hoff

Editores de Texto:

Aline Vargas Stawinski

Denise de Quintana Estacio

Laissy Taynã da Silva Barbosa

Márcia dos Santos Dornelles

Paula Biegelmeier Leão

Rodrigo César Dias

Bolsista:

Sofia Froehlich Kohl

Conselho Editorial Consultivo:

Adila Beatriz Naud de Moura (Unisinos), Albano Dalla Pria (UNEMAT), Alcione Corrêa Alves (UFPI), Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA), Ana Lúcia de

Paula Müller (USP), Ana Lúcia Montano Boessio (Unipampa), Ana Paula Sá e Souza Pacheco (USP), Ana Paula Scher (USP), Andréia Guerini (UFSC), Andrew Nevins (UFRJ), Anelise Burmeister (UniRitter), Antônio Luciano Pontes (UERN), Aparecida Negri Isquerdo (UEL/UFMS), Aracy Graça Ernst (UCPEL), Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS), Carlos Garcia Rizzon (Unipampa), Carolina Ribeiro Serra (UFRJ), Cassiano Ricardo Haag (Unisinos), Cátia de Azevedo Fronza (Unisinos), Charlotte Marie Chambelland Galves (Unicamp), Christine Siqueira Nicolaidies (UFRJ), Cirlene de Sousa Sanson (UFF), Clara Zeni Camargo Dornelles (Unipampa), Claudia Campos Soares (UFMG), Claudia Lorena Vouto da Fonseca (UFPel), Claudia Maria Xatara (UNESP-SJRP), Claudia Mentz Martins (FURG), Cláudio Celso Alano da Cruz (UFSC), Danielle dos Santos Corpas (UFRJ), Dilys Karen Rees (UFG), Eclair Antonio Almeida Filho (UnB), Edleise Mendes (UFBA), Elena Ortiz Preuss (UFG), Elisa Guimarães Pinto (Universidade Mackenzie-SP), Ercília Ana Cazarin (UCPel), Eunice Polônia (UFRGS), Fábio Delano Vidal Carneiro (FASETE), Fabíola Simão Padilha Trefzger (UFES), Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS), Fernando Cerisara Gil (UFPR), Florian Jaeger (University of Rochester/EUA), Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Gean Nunes Damulakis (UFRJ), Giovana Ferreira Gonçalves (UFPel), Helena Topa Valentim (Universidade Nova de Lisboa), Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG), Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB), Jamesson Buarque de Souza (UFG), Janaína da Silva Cardoso (UERJ), Jania Martins Ramos (UFMG), Jaqueline Bohn Donada (UTFPR), João Manuel dos Santos Cunha (UFPel – aposentado), Jorge Alves Santana (UFG), José Gaston Hilgert (Mackenzie), Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Jurema José de Oliveira (UFES), Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), Leci Borges Barbisan (PUCRS), Leonor Werneck Santos (UFRJ), Lidia Almeida Barros (UNESP), Lorenzo Vitral (UFMG), Luis Alberto Nogueira Alves (UFRJ), Luiz Carlos Martins de Souza (FAPEAM), Mailce Borges Mota (UFSC), Marcelo Barra Ferreira (USP), Marcelo Corrêa Sandmann (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Márcia Cristina Romero Lopes (UNIFESP), Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE), Marcos Goldnadel (UFRGS), Marcos Rogério Cordeiro Fernandes (UFMG), Maria Amélia Dalvi Salgueiro (UFES), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI), Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR), Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS), Maria da Glória Corrêa Di Fanti (PUCRS), Maria del Carmen Villarino Pardo (USC/Espanha), Maria Eduarda Giering (Unisinos), Maria Fernanda Garbero de Aragão (UFRRJ), Maria Filomena Spatti Sândalo (Unicamp), Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN), Maria Onice Payer (UNIVAS), Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG), Maria-Cristina Micelli Fonseca (UFC), Martha Dreyer de Andrade Silva (Unisinos), Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp), Mauro Nicola Póvoas (FURG), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Mônica Nóbrega (UFPB), Paulo Cortes Gago (UFJF), Pedro Theobald (PUCRS), Philippe René Marie Humblé (Erasmus University College/Bélgica), Raquel Santana Santos (USP), Rejane Flor Machado (UFPel), Renato Miguel Basso (UFSCar), Rogério Santana dos Santos (UFG), Rove Luiza de Oliveira Chishman (Unisinos), Sabrina Sedlmayer (UFMG), Sara Rojo (UFMG), Sergio Romanelli (UFSC), Seung-Hwa Lee (UFMG), Silvana Kissmann (IFRS), Silvana Silva (UFRGS), Sílvia Maria Guerra

Anastácio (UFBA), Simone Sarmento (UFRGS), Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG), Solange Mittmann (UFRGS), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (Unicamp), Suênio Campos de Lucena (UNEB), Sumiko Nishitani Ikeda (PUCSP), Terezinha de Jesus Machado Maher (Unicamp), Thaís Cristófaró Alves da Silva (UFMG), Thiago Marcondes Valenzuela Bolivar (UNILA), Tony Berber Sardinha (PUCSP), Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS), Valéria Silveira Brisolara (Unisinos), Vanice Maria Oliveira Sargentini (UFSCAR), Vera Helena Dentee de Mello (Unisinos), Vera Lúcia Cardoso Medeiros (Unipampa), Verónica Galíndez (USP).

Avaliadores que contribuíram para esta edição:

Adila Beatriz Naud de Moura (Unisinos), Alena Ciulla (UFRGS), Alessandra Vieira (UFRGS), Aline Juchem (UFRGS), Ana Montano Boessio (UNIPAMPA), Ana Rachel Salgado (UFCSPA), André Voigt (UFU), Andrea Reginatto (UFSM), Antonio Luciano Pontes (UERN), Cassiano Ricardo Haag (Unisinos), Celia Della Mea (UFSM), Cláudia Camila Lara (UFFS), Cláudio Primo Delanoy (PUCRS), Daiane Neumann (UFPEL), Daniela Favero Netto (UFRGS), Eda Mariza Franco (ULBRA), Ercília Cazarin (UCPEL), Fábio Delano Vidal Carneiro (FASETTE), Fidel Pascua Vélchez (UNILA), Gean Nunes Damulakis (UFRJ), Graciela Ferraris (UNC), Guilherme Fromm (UFU), Heloísa Salles (UnB), Janaína Cardoso Brum (UFPEL), Janaina da Silva Cardoso (UERJ), Jorama de Quadros Stein (UNIPAMPA), Juliana Schoffen (UFRGS), Lúcia Rottava (UFRGS), Magda Bahia Schlee (UERJ), Maria Cristina Leandro-Ferreira (UFRGS), Maria Giering (Unisinos), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Neiva da Luz (UFFS), Maria-Cristina Micelli Fonseca (UFC), Maristela Juchum (UNIVATES), Marlete Sandra Diedrich (UPF), Mirian Ruffini (UTFPR), Mônica Cassana (UNIPAMPA), Raquel Gomes Chaves (UFRGS), Raquel Santana Santos (USP), Reiner Vinicius Perozzo (UFBA), Rejane, Machado (UFPEL), Rozane Rebechi (UFRGS), Silvana Silva (UFRGS), Solange Mittmann (UFRGS), Sonia Dalpiaz (Clínica Palavra Viva), Sumiko Ikeda (PUCSP), Taís Bopp (UFPEL), Thiago Bolivar (UNILA), Ubiratã Kickhofel Alves (UFRGS), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vera Dentee de Mello (Unisinos), Virginia Sita Farias (UFRJ).

Editorial – volume 56 | Estudos Linguísticos 2018

Este volume dos *Cadernos do Instituto de Letras (Cadil)*, do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, corresponde ao primeiro número do ano de 2018. Como é tradição, publicam-se inicialmente estudos Linguísticos de diferentes temas. A primeira novidade deste ano diz respeito às normas para submissões, que limitaram a quantidade de artigos avaliados por área, tendo em vista a grande procura que a revista tem a cada chamada – fato que orgulha e motiva a equipe da revista. Talvez o grande número de submissões de artigos deva-se a uma das características deste periódico: é um dos poucos de caráter atemático no país, que impulsiona produções de alunos de pós-graduação, principalmente, e de professores. A outra novidade é a colaboração de novos professores e alunos na Equipe Editorial e também o compartilhamento de tarefas executivas de ordem organizacional e política. Por isso, este Editorial é assinado não só pela Editora-Chefe, mas também pelas colegas Editoras, professoras Silvana Silva e Patrícia Cristine Hoff, que, com muita dedicação e empenho, proporcionaram a publicação deste volume.

Agradecemos, de modo especial, aos professores Cinara Ferreira Pavani e Rafael *de Carvalho Brunhara*, pela parceria na Comissão Editorial, e à bolsista Sofia Froehlich Kohl, pelas múltiplas tarefas desempenhadas de modo responsável e exitoso.

Justo também é agradecer aos esforços e à atenção constantes da Equipe Editorial, formada por alunos deste Programa de Pós-Graduação que atuam nos papéis de Editores de Seção e Editores de Texto, fundamentais na missão de trazer ao leitor mais este número de Estudos Linguísticos. Por isso, merecem aqui o registro de seus nomes os Editores de Seção Alessandra Santos Solé, Camila Witt Ulrich, Débora Heineck, Evandro Oliveira Monteiro, Fábio Aresi, Juliana Ferreira Paz, Jussara Habel, Laura Campos de Borba, Michele Teixeira Passini, Samuel Gomes de Oliveira e Sara Luiza Hoff, e os Editores de Texto Aline Vargas Stawinski, Denise de Quintana Estacio, Laissy Taynã da Silva Barbosa, Márcia dos Santos Dornelles, Paula Biegelmeier Leão e Rodrigo César Dias. Também mencionamos, em agradecimento, a ajuda inicial na Edição de Texto de Douglas Rosa da Silva.

Por fim, agradecemos ao apoio que recebemos do Programa de Pós-Graduação e do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como a todos os professores consultores e avaliadores dos artigos desta publicação. Mais uma vez, nosso muito obrigada.

Desejamos que o leitor aproveite mais este número do Cadil.

Patrícia Cristine Hoff – Editora e membro da Comissão Executiva

Silvana Silva – Editora e membro da Comissão Executiva

Valéria Neto de Oliveira Monaretto – Editora-Chefe

Apresentação dos Cadernos do Instituto de Letras/UFRGS

Número 56 - Estudos Linguísticos

Neste número 56 dos Cadernos do Instituto de Letras do Programa do Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentamos estudos e pesquisas na área de Linguística. Pela diversidade de temas, a disposição dos 19 artigos que compõem este número está por ordem alfabética de autoria.

Em **A Perversidade Na Literatura De Edgar Allan Poe: Um Ambiente De Terminologias Científicas**, Juan Carlos Acosta analisa o conceito *perverseness*, presente em alguns dos contos de Edgar Allan Poe, à luz da Etno-Terminologia. Ancorado na proposta de Maria Aparecida Barbosa acerca do processo de terminologização, o autor defende que *perverseness* se comporta como um termo da área da Frenologia. Ao comentar as várias soluções tradutórias já empregadas para esse termo, Acosta chama a atenção também para a relevância do tema tanto para a área da Terminologia como no tocante aos Estudos de Tradução.

O artigo intitulado **Um olhar sobre a campanha publicitária Gente boa também mata a partir de um enfoque sociodiscursivo**, de autoria de Graziela Andrighetti e Maíra Gomes, propõe uma reflexão sobre os diferentes entendimentos da polêmica campanha publicitária apresentada no ano de 2016 pelo Ministério dos transportes, Portos e Aviação. Abordando as relações dialógicas construídas na linguagem em uso, as autoras analisam uma das peças publicitárias da campanha, construída a partir do enunciado “Quem resgata animais de rua pode matar”. Além da referida peça, analisam ainda outros materiais que a ela fazem referência, como: um excerto retirado de uma matéria jornalística, duas postagens de redes sociais sobre a campanha e um meme.

No artigo **Pronomes e “formas vazias” no desenvolvimento da teoria enunciativa de Émile Benveniste**, de Fábio Aresi, o autor se propõe a investigar como os elementos componentes das ditas “formas vazias” da língua na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste – operam no desenvolvimento teórico do linguista, partindo dos estudos sobre os pronomes pessoais e os verbos nos anos 1950, e culminando na descrição formal apresentada à moda de síntese no texto O aparelho formal da enunciação, de 1970. O autor elabora uma questão epistemológica, qual seja, como se coaduna a especificidade das formas vazias no último texto do linguista, que apresenta uma reflexão global sobre a enunciação.

O artigo **Breve Descrição da Epêntese Consonantal em Palavras Derivadas por Sufixação no Português Brasileiro**, de Samanta Sá Canfield, explora o processo de epêntese consonantal que, de acordo com a autora, embora seja consagrado na língua escrita, ainda é pouco estudado. A autora realiza revisão de literatura na área de modo a retomar estudos sobre epêntese consonantal e apresentar concepções de diferentes autores a respeito do status da consoante epentética.

O artigo **Revisão e Reescrita do Gênero Resposta no Contexto Histórico do Ensino Médio: Uma perspectiva Dialógica**, de Paulo Cezar Czerevaty, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Maria Andreia Batista Blum, investiga a constituição da reescrita de respostas de alunos do Ensino Médio a partir do processo dialógico instaurado nas revisões realizadas pelo professor na primeira versão dos textos dos alunos. Para os autores, *revisão* e *reescrita* são etapas fundamentais da escrita, constituindo possibilidades reais para que se estabeleça interlocução entre docentes e alunos.

No artigo **A montanha pariu um elefante: a textualidade como resultado de múltiplos referenciamentos em um artigo jornalístico**, Cristiane Eugênio analisa, através do uso de anáforas, nominalizações e escolhas lexicais, de que forma Kelly Matos, autora do artigo “A montanha pariu um elefante”, construiu os efeitos de sentido que exigiriam do leitor inferências e intertextualidades que poderiam ocasionar tanto um estreitamento desse, quanto sua expansão para fora do texto. Além dessa análise, a autora buscou confirmar se o artigo em questão obedeceria aos critérios da textualidade que poderiam caracterizá-lo como um acontecimento comunicativo. A partir disso, instituiu-se, então, que o artigo em foco pode ser considerado um texto complexo, no qual exige-se a intertextualidade como elemento fundamental para a construção de seu sentido.

No artigo **A leitura de textos multissemióticos à luz da Gramática do Design Visual**, Helena Maria Ferreira e Túlio Maranha Lourençoni apresentam os principais conceitos para a compreensão do processo de leitura de textos multimodais. Depois de discutirem multiletramento e multimodalidade, os autores analisam as sinalizações indicadas pela Gramática do Design Visual (GDV) para a leitura de textos multissemióticos no vídeo “Love on the brain” e concluem que as teorizações propostas pela GDV podem subsidiar propostas de leitura e trabalho em sala de aula, levando-se em consideração recursos semióticos.

O artigo **A perspectiva enunciativa de Émile Benveniste: deslocamentos para os estudos textuais**, de Raquel Veit Holme, objetiva refletir sobre como os princípios da teoria da enunciação se relacionam a estudos que tomam o texto como objeto. Para isso, a autora toma como ponto de partida o texto “O aparelho formal da enunciação”, de Émile Benveniste, apresentando, também, estudos anteriores que se propuseram a deslocar a teoria benvenistiana para as análises textuais, delineando os princípios de uma abordagem enunciativa do texto.

Ainda no âmbito dos estudos benvenistianos, Suziane Fernanda Klein e Jefferson Lopes Cardoso propõem uma relação entre a linguística da enunciação e a clínica dos distúrbios da linguagem. No artigo **Os níveis de análise linguística e a enunciação: a avaliação na clínica dos distúrbios de linguagem**, os autores refletem sobre a avaliação na clínica de linguagem fonoaudiológica, considerando principalmente a contribuição da noção benvenistiana de nível de análise linguística para essa prática.

Em **O verbete traduire no dictionaire de l'académie française**, Cristian Cláudio Quinteiro Macedo apresenta uma análise lexicográfica diacrônica do verbete *traduire* nas primeiras sete edições do Dictionnaire de l'Académie Française, obra de referência dos lexicógrafos mais renomados da França dos séculos passados. São 185 anos de história percorridos, examinando-se um percurso diacrônico de escritas e reescritas que constituiu a lexicografia francesa em período anterior aos avanços metalexicográficos do século XX.

Em seu trabalho intitulado **Identificação de unidades fraseológicas especializadas eventivas de língua espanhola no âmbito da restauração e conservação: estudo piloto**, Manuela Arcos Machado propõe uma metodologia para a identificação das UFE eventivas, caracterizadas por transmitirem ações e processos especializados de um âmbito do conhecimento, em corpora textuais da linguagem da área de Conservação e Restauração de bens materiais em suporte papel em língua espanhola. Através da extração dos colocados dos cinco termos de maior *keyness score* no corpus textual que esses termos conformam, a autora estabelece uma metodologia de identificação e extração de unidades fraseológicas especializadas utilizando os recursos da linguística de *corpus*, seguindo critérios quantitativos e qualitativos. Além disso, o estudo permite observar as variações morfossintáticas e as correlações semânticas entre as diferentes unidades.

O artigo **Letramento visual e a leitura de ilustração: movimentos do leitor em formação**, de Claudia Martins Moreira, investiga o papel da ilustração na compreensão do texto pela criança, fundamentando-se, além dos estudos de Rojo (2004; 2012), na teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982). O trabalho conclui que a ilustração exerce, inicialmente, papel essencial à compreensão leitora da criança e, gradativamente, torna-se cada vez mais acessória, enquanto a informação impressa ganha relevância.

Já no artigo **A compreensão leitora e o texto expositivo**, Juliana Regiani Pereira e Luciane Baretta sugerem a técnica do reconto oral como um possível instrumento de avaliação de textos expositivos. Para atingir esse objetivo, apresentam uma vasta revisão da literatura relacionada aos processos de leitura e de compreensão leitora, apontando, também, para o papel desempenhado pelos professores no desenvolvimento dessas habilidades e apresentando estratégias e ferramentas para auxiliá-los na tarefa.

No trabalho intitulado **O ensino de nomes de lugares sob a ótica da inovação pedagógica: uma discussão a respeito de um software toponímico**, os autores Rodrigo Vieira do Nascimento e Karylleila dos Santos Andrade apresentam os princípios da inovação pedagógica sob o viés onomástico. A proposta é identificar os nomes de lugares à luz da prática pedagógica interdisciplinar para analisar a contribuição dos estudos toponímicos no ensino básico. Segundo os autores, a inserção do software toponímico no sistema educacional poderá favorecer um ensino e aprendizagem mais atrativo e estimulante. Além disso, eles reforçam que a inovação pedagógica foi compreendida como mudança, quebra de rupturas e paradigmas e/ou conjunto de intervenções que tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

Partindo da perspectiva da linguística cognitiva, Rebecca Demicheli Sampaio apresenta

o artigo intitulado **Linguagem, Cognição e Cultura: a hipótese Sapir-Whorf**. A autora analisa tópicos sobre a noção de relatividade linguística a partir da chamada Hipótese Sapir-Whorf que foi proposta no século XX por Edward Sapir e Benjamin Whorf. Além disso, ela apresenta uma breve revisão sobre as principais críticas e pontos problemáticos da hipótese Sapir-Whorf, trazendo exemplos da língua esquimó. Por fim, a autora ressalta que essa hipótese não está relacionada apenas a línguas distantes, consideradas “exóticas”, mas que também se aplica a outras, incluindo as pertencentes à cultura ocidental.

Em **Uma análise crítica de gênero de artigos audiovisuais de pesquisa: interações e relações pessoais**, Thales Cardoso da Silva busca verificar como os artigos científicos publicados no periódico digital *Journal of Visualized Experiments* se configuram interpessoalmente (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014; KRESS, van LEEUWEN, 2006) na perspectiva da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), considerando a natureza multimodal da revista ao incluir o áudio e o vídeo como novas possibilidades semióticas para suas publicações. Através da análise de um *corpus* composto por 10 artigos audiovisuais de pesquisa, e tomando como critérios modo oracional e função de fala, contato, poder, distância social e atitude, o autor conclui que tais artigos possuem uma organização própria se comparados aos tradicionais artigos acadêmicos escritos.

No artigo **Golpe/impeachment: uma análise discursiva sobre a significação do mesmo**, de Mariana Jantsch de Sousa, analisa-se, a partir da teoria do discurso de M. Pêcheux, o par Golpe/Impeachment considerado como uma das produções discursivas envolvidas no processo de rejeição e de destituição da presidenta Dilma Rousseff. Entendemos que as diferenças e as contradições que essas designações põem em movimento ajudam a compreender o funcionamento da ideologia materializada no discurso.

No artigo **Fraseologias especializadas em livros didáticos de espanhol: Uma análise baseada na Teoria Comunicativa da Terminologia**, Jacqueline Vaccaro Teer analisa o uso das *Unidades Fraseológicas Especializadas* (UFE) no terceiro volume da Coleção *Español Esencial*, que consiste em uma série de quatro livros didáticos dedicados ao ensino do espanhol como língua estrangeira para estudantes brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Para isso, a autora parte dos pressupostos da *Teoria Comunicativa da Terminologia* (TCT), por dar prioridade ao texto em detrimento do termo. Além disso, o estudo considera que essa teoria contempla os aspectos discursivos das UFE, bem como os aspectos linguísticos, comunicativos e cognitivos da análise.

Cleide Inês Wittke e Julia Buchorn Fagundes, no artigo intitulado **Proposta de aperfeiçoamento da capacidade de escrita do aluno a partir do gênero textual crônica**, apresentam um projeto desenvolvido com alunos do oitavo ano do nível fundamental. Os alunos produziram uma crônica no início das atividades, leram e refletiram sobre diversos textos do gênero e, ao final do projeto, apresentaram sua segunda produção textual. A partir dos resultados alcançados, as autoras mostram que o trabalho com elementos discursivos,

textuais, linguístico-discursivos, gramaticais e o gênero crônica foi capaz de aprimorar a qualidade dos textos produzidos.

Editores do *Cadernos do IL* – Estudos Linguísticos

Silvana Silva

Alessandra Santos Solé

Camila Witt Ulrich

Débora Heineck

Evandro Oliveira Monteiro

Fábio Aresi

Juliana Ferreira Paz

Jussara Habel

Laura Campos de Borba

Michele Teixeira Passini

Samuel Gomes de Oliveira

Sara Luiza Hoff

Valéria Monaretto

A PERVERSIDADE NA LITERATURA DE EDGAR ALLAN POE: UM AMBIENTE DE TERMINOLOGIAS CIENTÍFICAS

Juan Carlos Acosta

Submetido em 28 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 15 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 10-23

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

(a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

(b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

(c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

(d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

A PERVERSIDADE NA LITERATURA DE EDGAR ALLAN POE: UM AMBIENTE DE TERMINOLOGIAS CIENTÍFICAS

PERVERSENESS IN EDGAR ALLAN POE'S LITERATURE: A SCIENTIFIC TERMINOLOGY ENVIRONMENT

Juan Carlos Acosta*

RESUMO: Este trabalho visa demonstrar como um vocábulo pode se comportar como termo num texto literário. Neste caso, analisaremos o conceito de perverseness, que permeia alguns dos contos de Edgar Allan Poe, demonstrando, assim, que a linguagem da literatura pode também oferecer um ambiente para as linguagens científicas. Para delimitarmos o espaço em que dito conceito se encontra na obra de Poe, fazemos uma busca de palavras dentro de um corpus composto da obra poética e em prosa do autor para encontrar os textos em que perverseness aparece. Após isso, analisamos os seus contextos de uso e as suas diferentes traduções. Logo, abordamos o processo de terminologização da etno-terminologia de Maria Aparecida Barbosa para compreender como perverseness possui características de termo dentro da obra literária de Poe.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia; Edgar Allan Poe; Frenologia; Perversidade.

ABSTRACT: The purpose of this work is to demonstrate how a word can behave like a term in a literary text. In this case, we analyze the concept of "perverseness", which permeates some of the short tales of Edgar Allan Poe, demonstrating that literature language can also offer a scientific language environment. In order to delimit the space in which such concept is found in Edgar Poe's work, we make a word search in a corpus composed by the author's works (prose and poetry) to find the texts in which "perverseness" appears. After that, we analyze its contexts of use and its different translations. Then, we provide an overview of the terminologization process of Maria Aparecida Barbosa's ethno-terminology theory in order to comprehend how "perverseness" has term characteristics inside Poe's literary works.

KEYWORDS: Terminology; Edgar Allan Poe; Phrenology; Perverseness.

1. Introdução

A obra de Poe, sobretudo os seus contos de terror, apresenta uma grande mistura de mistério, maldição, crimes, confissões e uma busca por uma explicação racional dos atos vis de seus narradores criminosos. Poe interessava-se pela Frenologia, pseudociência que tinha grande prestígio no início do século XIX e que acreditava que as concavidades da cabeça pudessem demonstrar as tendências dos seres humanos. Além de escrever uma resenha sobre Frenologia, ele incorporou alguns conceitos frenológicos em seus contos, especialmente no conto "*The Imp of the Perverse*" (1845). Nesse conto, o narrador afirma que os frenólogos teriam deixado de analisar um

* Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, juannacosta82@gmail.com.

impulso inerente à alma humana e que faz com que a pessoa faça algo simplesmente por saber que não deveria fazê-lo. Ele dá a esse impulso o nome de *perverseness*. No próprio conto, o narrador afirma que utiliza tal palavra “na falta de um termo mais característico” (POE, 2013, p. 440, tradução nossa¹). *Perverseness* também aparece no conto “*The Black Cat*” (1843), em que o narrador se utiliza desse impulso para justificar os maus tratos dispensados ao seu gato e, conseqüentemente, o assassinato e emparelamento da esposa e de seu animal de estimação. Neste conto em específico, Poe chama o impulso de “*spirit of PERVERSENESS*” (POE, 2013, p. 236).

Tal dificuldade de nomear o conceito não parece ser exclusiva do autor americano. Desde as primeiras traduções desses contos para o português, *perverseness* vem sendo comumente traduzido por “perversidade”. É importante salientar que muitos dos tradutores brasileiros tinham como referência a famosíssima tradução francesa de Charles Baudelaire, com a qual Edgar Allan Poe tornou-se conhecido mundialmente. O tradutor francês optou por traduzir *perverseness* por *perversité* – que teria como equivalente “perversidade” nas demais línguas latinas. Em língua espanhola parece não haver outra tradução senão *perversidad*. Já em italiano há, além da ocorrência de *perversità*, traduzida por Elio Vittorini (POE, 1961), a de *perversione*, por Daniela Palladini (POE, 1992). No português brasileiro, além da predominância da tradução por “perversidade”, foi possível constatar que os tradutores, a partir dos anos 2000, buscaram outras alternativas para designar tal conceito. Foram encontradas as soluções “obstinação”, traduzido por Guilherme Braga (POE, 2009), e “Impulsividade” por Rodrigo Breunig (POE, 2011).

Este trabalho se propõe a analisar esse conceito e demonstrar que ele pode se comportar como um termo dentro dos textos literários de Edgar Allan Poe. Para tanto, primeiramente, faremos um apanhado sobre Frenologia para entender o contexto no qual se insere o conceito criado por Poe. A seguir, buscamos todas as ocorrências de *perverseness* num *corpus* contendo toda a obra em prosa e poética do autor, usando a ferramenta *Sketch Engine* para identificar em quais textos *perverseness* aparece. Depois, fazemos um pequeno resumo dos textos, extraímos alguns trechos para analisar os contextos de uso de *perverseness* e observar se o conceito é o mesmo nos diferentes textos. Após isso, buscamos um recurso lexicográfico que contemple a época em que os textos foram escritos para que se entenda o significado de *perverseness* naquele período. Com os levantamentos destes dados em inglês, comparamos as diferentes traduções de *perverseness* para observar qual o nível de equivalência com o conceito proposto por Poe. Por fim, abordamos o processo de terminologização dentro perspectiva teórica de etno-terminologia de Maria Aparecida Barbosa (1998) para compreender como se dá o processo de transformação de um vocábulo em termo e constatar que *perverseness* se comporta como um termo dentro da literatura do autor.

2. Frenologia e Poe

Inicialmente chamada de organologia, “a Frenologia surgiu em Viena, nos últimos anos do século XVIII” (MACEDO, 2017, p. 14). Almeida (2012) ressalta que ela “constituiu-se como a primeira teoria completa de localizacionismo cerebral” (ALMEIDA, 2012, p. 196). Foi fundada a partir dos estudos de Franz Joseph Gall e de

¹ No original: “*for want of a more characteristic term*”.

seu discípulo Johann Gaspar Spurzheim, cientistas alemães. Esses cientistas acabaram difundindo suas ideias primeiramente na França e depois na comunidade anglo-saxônica (MACEDO, 2016, p. 133). Enquanto Gall permanece em Paris, seu discípulo Spurzheim rompe com o mestre e passa a divulgar a Frenologia na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Na Grã-Bretanha, Spurzheim teria conhecido o advogado George Combe, criando uma versão mais acessível ao público do sistema de Gall. Foi dessa forma que se tornou conhecido o termo Frenologia (do grego para mente, *phren*, mais *logos*).

A Frenologia, cujo auge foi na década de 1830, postulava que as boças (os caroços do crânio) refletiam o tamanho relativo de cada parte do cérebro que designava as faculdades mentais do indivíduo. É como se fosse possível, apenas apalpando o crânio, compreender as qualidades e o caráter da pessoa. Nessa época, inclusive, Poe chegou a escrever uma favorável resenha sobre Frenologia. Quando ele trabalhava para a *Southern Literary Messenger*, escreveu, no dia 3 de março de 1836, uma resenha sobre um livro de Frenologia intitulado *Phrenology, and the Moral Influence of Phrenology*, com autoria de Mrs. L. Miles, da Filadélfia. Poe abre seu texto dizendo que “a Frenologia não é mais motivo de riso” (POE, 1836, p. 286, tradução nossa²). Nessa resenha, Poe demonstra grande conhecimento da história da Frenologia, dos caminhos que a então ciência percorreu desde a Europa às Américas e recomenda que “quanto aos usos da Frenologia – um de seus usos mais salutareos é para o autoexame e autoconhecimento” (POE, 1836, p. 286, tradução nossa³). Poe mostra que conhecia a terminologia frenológica ao falar de suas faculdades. Segundo sua resenha, as faculdades seriam divididas em “Propensões Instintivas e Sentimentos” e “Faculdades Intelectuais”.

Na primeira subdivisão, encontramos diversos termos como *Amativeness*, *Combativeness*, *Destructiveness* e *Gustativeness*,⁴ etc. No último parágrafo da página 286, Poe dedica parte de seu texto à definição de *Combativeness*:

No capítulo de Combatividade, encontramos com a observação muito sensata e necessária de que não devemos considerar a posse de propensões particulares e instintivas, como que nos absolvendo de responsabilidade na indulgência de ações culpáveis. Pelo contrário, é a perversão de nossas faculdades que causa o maior sofrimento que padecemos e ao qual (tendo o livre exercício da razão) somos responsáveis perante Deus (POE, 1836, p. 286, tradução nossa⁵).

No fragmento acima, vemos o Poe resenhista, dez anos antes de escrever tais contos, comentando que é a perversão dos impulsos que leva o indivíduo a padecer dos sofrimentos aos quais se é responsável perante Deus. Tem-se a impressão de que esse

² No original: “*phrenology is no longer to be laughed at*”.

³ No original: “*In regard to the uses of Phrenology – its most direct, and, perhaps, most salutary, is that of self-examination and self-knowledge*”.

⁴ Traduzido seria: Amatividade, Combatividade, Destrutividade, Gustatividade.

⁵ No original: “*In the chapter on Combativeness, we meet with the very sensible and necessary observation that we must not consider the possession of particular and instinctive propensities, as acquitting us of responsibility in the indulgence of culpable actions. On the contrary it is the perversion of our faculties which causes the greatest misery we endure, and for which (having the free exercise of reason) we are accountable to God*”.

texto prenuncia um espaço no qual o Poe contista iria desenvolver seu conceito de *perverseness* em sua literatura.

Não obstante, o conto “*The Imp of the Perverse*” parece dirigir um olhar crítico à Frenologia. Em suas notas de tradução do conto para o castelhano, Julio Cortázar comenta que “Poe, como quase todos em seu tempo aceitava em geral os princípios da Frenologia; aqui, entretanto, parece advertir que se trata de uma pseudociência e não o oculta” (CORTÁZAR, 1956, p. 890, tradução nossa⁶). Almeida (2012) nos aponta que o narrador de “*The Imp of the Perverse*” parece ser um “inimigo acirrado da Frenologia” (ALMEIDA, 2012, p. 196). É importante termos em mente que o propósito de Poe com sua resenha era de divulgar um livro na revista em que trabalhava. A resenha foi escrita no auge da Frenologia. Já os contos de Poe foram escritos vários anos depois, quando a Frenologia começa a cair em descrédito. O fato é que o narrador do conto de Poe demonstra ter não apenas bastante conhecimento do assunto, mas a perspicácia de apontar as suas limitações.

3. Apresentação dos textos e o contexto de uso de *perverseness*

Para entendermos o conceito e chegarmos aos contextos de uso de “*perverseness*”, primeiramente compilamos um *corpus* com todos os 66 contos, a única novela (*A narrativa de Arthur Gordon Pym*) e os poemas escritos por Poe. Fizemos o upload do *corpus* na ferramenta *Sketch Engine*⁷ e procuramos todas as vezes que a palavra apareceu. Os resultados apontaram ocorrência de *perverseness* em apenas três textos do autor: “*The Black Cat*”, “*The Imp of the Perverse*” e “*The Narrative of Arthur Gordon Pym*”. Os dois primeiros textos são contos breves de terror e o terceiro é a única novela publicada por Poe.

“*The Black Cat*” é um conto em primeira pessoa em que o narrador, cujo nome não é mencionado, é o protagonista da ação. Temos a história de um homem que tinha um especial afeto pelos animais. Ele possuía vários animais de estimação, além de um gato chamado Plutão. Num determinado momento o narrador se confessa alcoólatra e diz que, por causa da bebida, teria sido inicialmente acometido pelo Demônio da Intemperança, o que provocou uma alteração no seu caráter e em sua relação com o seu gato. Em um dado momento, acometido por tal demônio, o homem arranca um dos olhos do animal. Como o gato passou a evitá-lo por medo de uma nova agressão, o narrador passou da intemperança para um sentimento de irritação, logo veio o “*spirit of PERVERSENESS*” (POE, 2013, p. 236). Num dado momento em que estava alterado pela bebida, o narrador acaba matando o gato enforcando-o numa árvore. Mais tarde na história, enquanto o homem bebia num bar, aparece um segundo gato, e o homem o leva para casa. O segundo gato era muito parecido com Plutão, com a diferença de ter uma mancha branca no peito. Essa mancha branca aos poucos vai tomando a forma de uma forca, fazendo com que o homem se lembre constantemente do enforcamento do primeiro gato. O homem busca um machado para tentar matar o animal. Sua esposa tenta evitar, mas ele acaba matando-a a machadadas. O gato desaparece. O homem então empareda a esposa em um vão do porão da casa. Quando os policiais vão à casa

⁶ No original: “Poe, como casi todos en su tiempo aceptaba en general los principios de la frenología; aquí, sin embargo, parece advertir que se trata de una pseudociencia y no lo oculta”.

⁷ O *Sketch Engine* é uma ferramenta online (<<https://www.sketchengine.co.uk/>>) que permite realizar análises linguísticas semiautomáticas em grandes quantidades de texto.

em busca de provas quanto ao desaparecimento de sua esposa, não encontram nada. No momento em que os policiais estão indo embora, o homem os chama para demonstrar como as paredes da casa eram de boa qualidade, tomado por um louco desejo de gabar-se do seu crime perfeito, “eu mal sabia o que dizia” (POE, 2013, p. 243⁸). Quando ele toca na parede em que a mulher estava emparedada, ouve-se um gemido, como um choro de criança, que logo se transforma num uivo. Os policiais então correm para abrir a parede e descobrem que a mulher havia sido emparedada junto com o gato.

Neste conto, o conceito de *perverseness* é precedido por outro impulso, atrelado ao alcoolismo, chamado de Demônio da Intemperança (*Fiend Intemperance*). Esse impulso fez com que o homem se tornasse violento quando bebia. Já o conceito de *perverseness* “é um dos impulsos primitivos do coração humano – uma das indivisíveis faculdades primárias dos sentimentos, que dá direção ao caráter do Homem. Quem não se encontrou, centenas de vezes, cometendo uma ação vil ou estúpida, por nenhuma outra razão senão porque sabe que não deveria?” (POE, 2013, p. 236-237, tradução nossa⁹). É um impulso ligado à propensão de infringir a lei, de cometer um pecado, de fazer algo errado pelo simples fato de ser algo errado. Entende-se que *perverseness* não está diretamente ligado à maldade, mas à infração, ao pecado, à perversão dos valores morais. A maldade aqui acaba sendo a consequência do ato.

Diferentemente de “*The Black Cat*”, o texto “*The Imp of the Perverse*” parece ter um duplo movimento. A parte inicial tem uma característica mais ensaística do que literária, na qual o narrador afirma que os frenologistas teriam falhado por deduzirem os impulsos frenológicos *a priori*. Para eles, Deus teria pensado que o homem deveria comer, então criou-se o impulso de *Alimentiveness*. Ao pensar que era vontade de Deus que o homem continuasse sua espécie, teriam então descoberto o órgão de *Amativeness*. “Os Spurzheimitas, estando certos ou errados, em parte ou em tudo, apenas seguiram, em princípio, os passos de seus predecessores; deduzindo e estabelecendo todas as coisas pelo destino pré-concebido do homem, e sobre o chão dos objetos de seu criador” (POE, 2013, p. 439, tradução nossa¹⁰). Para o narrador, teria sido mais inteligente se os impulsos fossem classificados com base no que o homem ocasionalmente fazia. Indução, *a posteriori*, teria feito os frenologistas admitirem a existência de um princípio inato e primitivo da ação humana, um sentimento paradoxal, que o narrador chama de *perverseness*, “na falta de um termo mais característico” (POE, 2013, p. 440, tradução nossa¹¹). O impulso, assim como em “*The Black Cat*”, impele o homem a fazer algo pelo mero fato de que ele sabe que não deveria fazê-lo. Como um instinto que nos faz persistir no erro. Logo, o narrador demonstra como tal impulso não pode ser apenas uma modificação de *Combativeness*, já que este último impulso tem como princípio a autodefesa; uma preservação contra um dano. Para o narrador, “no caso desta coisa que designarei como *perverseness*, o desejo de estar bem não só não é evocado, senão que

⁸ No original: “I scarcely knew what I uttered at all.”

⁹ No original: “is one of the primitive impulses of the human heart - one of the indivisible primary faculties of sentiments, which give direction to the character of Man. Who has not, a hundred times, found himself committing a vile of stupid action, for no other reason than because he knows he should not?”

¹⁰ No original: “The Spurzheimites, whether right or wrong, in part, or upon the whole, have but followed, in principle, the footsteps of their predecessors; deducing and establishing every thing from the preconceived destiny of man, and upon the ground of the objects of his creator.”

¹¹* Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, juannacosta82@gmail.com. No original: “for want of a more characteristic term”.

existe como um sentimento fortemente antagônico” (POE, 2013, p. 440, tradução nossa¹²).

Aqui o impulso parece mais claramente ligado, além do ato de persistir no erro, à auto-aniquilação do indivíduo. Por isso o contraste com *Combativeness*. Em seu texto *Le démon du pervers: entre perversité et perversion*, Claude-Olivier Doron comenta que “esta *perverseness* define muitas vezes uma tendência à autodestruição” (DORON, 2011, p. 7, tradução nossa¹³). Na segunda parte do conto, quando a história de fato se desenvolve, o narrador protagonista conta que este impulso é o motivo pelo qual fora impelido a cometer seu crime. Ele teria uma espécie de tutor que deveria lhe passar os seus bens como herança. Para apoderar-se desses bens, o narrador se utiliza de uma ideia que teria lido num livro francês de memórias de uma tal Madame Pilau, em que o criminoso, sabendo que a vítima costumava ler à noite, substitui a vela do quarto por outra contendo veneno. Após a morte do tutor, o narrador escapa de qualquer suspeita do crime. Mas, aos poucos, algo começa a se apoderar dos pensamentos do narrador e o impele, de uma maneira incontrolável, a confessar o seu crime. O narrador acaba por sair gritando pelas ruas, “Estou a salvo! Sim! Se eu não for tão tolo a ponto de confessar!” (POE, 2013, p. 442, tradução nossa¹⁴). Logo, ele é encarcerado e, atrás das barras de sua cela, conta-nos como foi abatido por este impulso que, aos poucos, se tornou irrefreável.

O narrador deixa claro neste conto que o impulso vem gradualmente tomando conta do indivíduo até que ele comete um ato “perverso”. Depois de sair ileso da perfeição com a qual o narrador escondeu as provas de seu crime, algo lhe aparece, como um pequeno demônio que gradualmente o incita a confessar seu crime e ser punido pelo ato.

No caso da novela *The Narrative of Arthur Gordon Pym*, embora o uso de *perverseness* não esteja diretamente ligado ao conceito visto nos dois contos, é interessante analisar como a palavra está sendo utilizada no romance. A novela é narrada em primeira pessoa e conta a história de Arthur Gordon Pym, um rapaz amante de aventuras marítimas que, acompanhando seu amigo Augustus Barnard, entra de forma clandestina no *Grampus*, um navio baleeiro em que trabalhava o pai do seu amigo e que percorreria os mares do sul. Dentro dessa embarcação acontecem diversas coisas – tempestades, motins a bordo, etc. –, o que faz com que Pym fique muito tempo sem saber o que acontece no lado de fora do porão onde ele havia se escondido. Em determinado momento da história, depois de dias de incertezas e de delírios causados pelo enclausuramento, o protagonista descobre que foi seguido pelo seu cachorro. O cão passa a ficar escondido com ele no lado de dentro do porão do barco enquanto as suas provisões de comida vão ficando cada vez mais escassas. Pym acaba ficando muitos dias desnutrido e, em um dado momento, ele é atacado pelo seu cão, que também padecia de fome e sede. Ao se desvencilhar do ataque do animal raivoso, Pym perde o último pedaço de carne que tinha guardado e fica apenas com um *gill* (cerca de 125ml) de licor nas mãos. Ao invés de guardar o pouco recurso que tinha em mãos, ele decide tomar a bebida até o fim e depois toca a garrafa no chão com fúria:

¹² No original: “in the case of that something which I term *perverseness*, the desire to be well is not only not aroused, but a strongly antagonistical sentiment exists”.

¹³ No original: “cette *perverseness* définit souvent une tendance à l’autodestruction”.

¹⁴ No original: “I am safe – I am safe – yes – if I be not fool enough to make open confession!”.

Nesta luta, no entanto, eu tinha sido forçado a soltar o pedaço de presunto, e agora encontrei todo o estoque de provisões reduzidas a alguns poucos goles de licor. À medida que essa reflexão atravessava minha mente, senti-me tomado por um desses ataques de *perverseness* que poderia se supor que influenciasse uma criança malcriada em circunstâncias semelhantes, e ergui a garrafa até meus lábios, esvaziei até a última gota e a esfaçalhei furiosamente contra o chão. (POE, 2013, p. 793, tradução nossa¹⁵).

O uso de *perverseness* aqui parece estar ligado com o ato de o personagem não agir com a razão e simplesmente acabar com o pouco de bebida que tinha em mãos numa atitude imediatista. Aqui seu uso parece se assemelhar a uma atitude impulsiva. O que talvez se assemelhasse ao conceito visto nos contos seria o caráter autodestrutivo de tal atitude. De certa forma, Pym descarta o pouco recurso que tinha sem pensar nas consequências. Portanto, a utilização de *perverseness* dentro da novela não está ligada a um ato criminoso, mas à atitude irracional e desmedida. Após este momento de destruição da garrafa, Arthur Pym consegue reencontrar seu amigo Augustus e a história dentro do barco continua.

Voltando aos dois contos, os crimes diferem entre si. No primeiro, o homem mata a mulher com um machado e a empareda em um vão do sótão. No segundo, o homem troca a vela da vítima, que costumava ler à noite, por uma vela envenenada. Para Manrique (2011), o conceito de *perverseness* (*perversidad*) difere entre os dois contos. No primeiro “o impulso primário da *perversidad* instiga o protagonista a matar o seu gato e a sua mulher. Aqui (“*The Imp of the Perverse*”) a questão é diferente: a *perversidad* instiga o protagonista a confessar o seu homicídio, e não a cometê-lo” (MANRIQUE, 2011, p. 94, tradução nossa¹⁶). Diferentemente de Manrique, acreditamos que o impulso instiga o assassino a confessar em ambos contos. A diferença é que, em “*The Black Cat*”, o assassino parece não perceber que está sendo manipulado pelo impulso, pois o narrador chama os policiais a retornarem ao local do crime e assume ao leitor que mal sabia o que dizia, como se as palavras saíssem sozinhas de sua boca. Apenas em “*The Imp of the Perverse*” a confissão é exteriorizada, embora fosse gradualmente incitada pelo *imp* (diabrete, em inglês). O biógrafo de Poe, Arthur Hobson Quinn (1998), ao comentar sobre a publicação de “*The Black Cat*”, aponta a confissão do crime como um elemento comum nos contos de Poe. “A revelação do crime, assim como em “*The Tell-Tale Heart*”, é causada pela consciência do assassino” (QUINN, 1998, p. 395, tradução nossa¹⁷). Sendo assim, acreditamos que se trata de um mesmo conceito para os dois contos. Embora o impulso se manifeste de maneira mais sutil no primeiro conto, é o mesmo conceito sendo aplicado em ambos casos.

¹⁵ No original: “In this struggle, however, I had been forced to drop the morsel of ham-skin, and I now found my whole stock of provisions reduced to a single gill of liqueur. As this reflection crossed my mind, I felt myself actuated by one of those fits of perverseness which might be supposed to influence a spoiled child in similar circumstances, and raising the bottle to my lips, I drained it to the last drop, and dashed it furiously upon the floor”.

¹⁶ No original: “el impulso primario de la perversidad instiga al protagonista a matar a su gato y a su mujer. Aquí (“*The Imp of the Perverse*”) la cuestión es diferente: la perversidad instiga al protagonista a confesar su homicidio, no a cometerlo”.

¹⁷ No original: “The disclosure of the crime, as in “*The Tell-Tale Heart*”, is caused by the conscience of the murderer”.

4. Definição de *Perverseness*

O dicionário on-line *Webster's 1828* define *perverseness* como: “Disposition to cross or vex; untractableness; crossness of temper; a disposition uncomplying, unaccommodating or acting in opposition to what is proper or what is desired by others [...] Perversion. [Not used.]” (PERVERSENESS, 1828, s.p.). Traduzindo para o português, significa a) disposição para opor-se ou para perturbar; b) intratabilidade; c) temperamento contraditório; d) disposição em discordar, agir em oposição ao que é apropriado ou desejado pelos outros. Logo após, curiosamente temos *perversion* (não usado). O que significa que, ainda que não usado, “perversão” também é sinônimo de *perverseness*.

Doron (2011) nos diz que os conceitos de *perverse*, *perversion* e *perversité* estavam em processo de progressiva estabilização no âmbito médico no período em que Poe escrevia estes dois contos (DORON, 2011, p. 13). Além disso, é importante lembrarmos que o conceito de “perversão” adquiriu uma forte associação a partir dos estudos de Freud sobre a sexualidade. Vale recordar que os textos de Poe foram escritos pelo menos 50 anos antes das primeiras publicações da psicanálise.

Corrêa (2006), autor de “Perversão: trajetória de um conceito”, traz algumas considerações sobre os primórdios do conceito “perversão” e sua ligação inicial com o erro. Segundo seus estudos:

em sua origem, a palavra perversão está carregada de juízo de valor. O substantivo perverso já nomeia adjetivando, pois este Verso é de verter, verter para o caminho errado. Sair do que é direito e bom. Literalmente, o perverso é contrário aos padrões aceitos, ou, o que é ainda mais forte, contrário à direção do juízo, ou à lei (CORRÊA, 2006, p. 85).

Podemos dizer que, apesar da associação de “perversão” com a sexualidade nos textos de psicanálise, o termo “perversão” está bem próximo do que Poe está propondo com *Perverseness*.

Entretanto, não há razão para que nos furtemos da compreensão psicanalítica acerca da perversão vigente à época de Freud. Em seu texto de 1905 intitulado “Três ensaios sobre a sexualidade”, Sigmund Freud diz que a união dos genitais no ato sexual seria a descrição de um alvo sexual normal. Mas os desvios que ocorrem durante o ato, como por exemplo o beijo na boca, “não pertencem ao aparelho sexual, mas constituem a entrada do tubo digestivo. Aí estão, portanto, fatores que permitem ligar as perversões à vida social normal” (FREUD, 1996, p. 142). Basicamente, as perversões sexuais eram entendidas como “(a) *transgressões* anatômicas quanto à região do corpo destinadas à união sexual e (b) *demoras* nas relações intermediárias com o objeto sexual” (FREUD, 1996, p. 142, grifos do autor). Portanto, mesmo no âmbito da psicanálise, as perversões são desvios, transgressões da normalidade da vida sexual.

Além de *perverseness*, também foi encontrada a seguinte definição para *perverse*: “1. [...] *distorted from the right*; 2. *Obstinate in the wrong* [...]” (PERVERSE, 1828, s.p.). Em português, significa distorcido do que é certo – obstinado no que é errado/ruim/mal. Ou seja, está-se lidando com um conceito que beira o limite entre fazer o mal e fazer algo errado, visto que se pode associar ambas as coisas à palavra *wrong*. Ao traduzir por “perversidade”, *perverseness* se aproxima muito mais do aspecto maligno do que do aspecto “errôneo”. Soa como se estivesse sendo incorporada uma acepção mais próxima do vocábulo *evil* do que de *wrong*. É possível pensar que

qualquer coisa que seja *evil* será inevitavelmente *wrong*, mas nem tudo que é *wrong* deverá ser, obrigatoriamente, *evil*. Parece-nos que a palavra em inglês está muito mais ligada ao delito do que à maldade em si.

A respeito da tradução de *perverseness* para as línguas latinas, Julio Cortázar compartilha uma importante observação em suas notas de tradução deste conto:

Acertadamente Emile Lauvrière alerta o leitor sobre a diferença de sentido que a palavra *perverse* tem para um inglês e um francês. A distinção se aplica igualmente em nosso caso. *Perverseness*, perversidade, não é “grande maldade ou corrupção” (ainda que possa sê-lo), mas – citamos Lauvrière – “o sentido de obstinação em fazer algo que não se quer e que não se deve fazer”. Por seu lado, Poe o explica no início do relato; na tradução, entretanto, subsiste o inconveniente de não dispor de um termo mais preciso (CORTÁZAR, 1956, p. 890, tradução nossa¹⁸).

Esta nota de Cortázar demonstra a dificuldade de encontrar uma tradução exata nas línguas latinas para *perverseness*. Assim, entende-se o porquê de os tradutores brasileiros mais contemporâneos evitarem a sua tradução por “perversidade”. Para eludir uma interpretação ligada à maldade, os tradutores usaram “obstinação” e “impulsividade”. Ao traduzi-lo por “obstinação”, Guilherme da Silva Braga (POE, 2009) evita a associação do impulso com a maldade, mas carece do aspecto errôneo contido em *perverseness*, visto que a própria nota de Cortázar indica que se trata da “obstinação em fazer algo que não se quer ou que não se deve fazer”. Pode-se dizer que essa solução tradutória contempla parte do significado, mas não o todo. Já a “impulsividade”, de Rodrigo Breunig (POE, 2011), embora evite o aspecto de maldade contido em “perversidade”, não liga o impulso ao aspecto errôneo, mas a algo impulsivo. A “impulsividade” parece estar mais ligada à pressa, à ansiedade de fazer algo sem medir as consequências. Entretanto, o conceito de Poe parece ser algo pensado. O sujeito sabe que não é certo fazê-lo, mas mesmo assim o faz. Para Squallice et al (2011), “a impulsividade, em sentido estrito, consiste no agir rápido e irreflexivo, atento aos ganhos presentes, sem prestar atenção nas consequências a médio e longo prazo” (SQUILLACE; JANEIRO; SCHMIDT, 2011, p. 10, tradução nossa¹⁹). Assim sendo, traduzir *perverseness* por “impulsividade” parece estar mais relacionado com o contexto de uso desta palavra encontrado na novela *The Narrative of Arthur Gordon Pym*, em que, conforme dito anteriormente, o personagem age impulsivamente e joga a garrafa no chão com força, sem pensar nas consequências de ter desperdiçado o seu último gole da bebida.

De qualquer maneira, diante dessa complexa tarefa de traduzir esse conceito, acreditamos que essas são soluções tradutórias interessantes. Elas demonstram que os tradutores contemporâneos não apenas buscam formas de traduzir o texto de Poe que se afastem das opções que perduram desde os tempos de Baudelaire, mas também que esses tradutores estão refletindo as considerações feitas pelos tradutores que os

¹⁸ No original: “Acertadamente previene Emile Lauvrière al lector sobre la diferencia del sentido que la palabra *perverse* tiene para un inglés y un francés. El distingo se aplica igualmente en nuestro caso. *Perverseness*, *perversidad*, no es gran maldad o corrupción (aunque pueda serlo), sino – citamos a Lauvrière– ‘el sentido de encarnizamiento en hacer lo que no se quisiera y no se debiera hacer’. Por su parte, Poe lo explica al comienzo del relato; en la traducción, empero, subsiste el inconveniente de no disponer de un término más preciso”.

¹⁹ No original: “La impulsividad en sentido estricto, consiste en el actuar rápido e irreflexivo, atento a las ganancias presentes, sin prestar atención a las consecuencias a mediano y largo plazo”.

precederam. Dito em outras palavras, se eles não leram as notas de Cortázar e as observações de Lauvrière, por exemplo, pode-se, ao menos, pensar que eles chegaram às mesmas conclusões.

Também é importante levar em conta, pelo menos no caso do conto “*The Imp of the Perverse*”, que o conceito de *perverseness* é explicitado de maneira minuciosa pelo narrador durante a primeira parte do conto. Dessa forma, independente da opção tradutória que for utilizada, o leitor compreenderá do que se trata o conceito criado por Poe.

5. O processo de terminologização

Segundo Barbosa (2006, p. 49), terminologização é um termo que integra a *Terminology work – Vocabulary (ISO/DIS 1087-1)*, que o define como “um processo através do qual uma palavra ou expressão da língua geral é transformada em um termo”²⁰. No universo terminológico de uma mesma ciência ou tecnologia, “há uma constituição de subconjuntos terminológicos de natureza e funções diversas” (BARBOSA, 1998, p. 29). Pode-se dividir esses subconjuntos da seguinte maneira:

- a) Unidades terminológicas criadas para uma área e caracterizadoras dessa mesma área.
- b) Unidades terminológicas provenientes de outra área.
- c) Unidades terminológicas provenientes da língua geral (i.e., um vocábulo que se transforma em um termo).
- d) Unidades terminológicas com acepções parcialmente comuns às de outras áreas.
- e) Unidades terminológicas complexas em que um elemento é emprestado de outra área, combinando-se com elementos da própria área.

Nas obras aqui estudadas, acreditamos que *perverseness* se comporta como uma unidade terminológica proveniente da língua geral, pois é uma palavra de uso corrente e que não pertencia a nenhuma área de especialidade até aquele momento. As noções de “perverso” e “perversão” da psicanálise, por exemplo, vieram meio século depois do texto de Poe.

Quanto ao processo de terminologização, Barbosa (1998) divide-o em duas definições: terminologização *strictu sensu* (vocábulo que se transforma em termo) e terminologização *latu sensu* (conceito que se transforma em termo). Nesta segunda definição do processo, Barbosa considera o seguinte:

Aqui, pois, a terminologização é equivalente à lexemização e tem como ponto de partida, no percurso gerativo da enunciação a própria realidade fenomênica, em que se tem uma informação virtual, amorfa, que, em outro nível, o do recorte observacional e cultural, se transforma no *conceptus*; este, por sua vez, será terminologizado. [...] Nesta concepção, há uma restrição muito grande no processo de criação de termos, já que prevê apenas o aproveitamento de vocábulos da língua geral – processo primário –, por meio de alterações semânticas – processo secundário (BARBOSA, 1998, p. 31).

²⁰ No original: “a process by which a general language word or expression is transformed into a term”.

Para a autora, a terminologização *lato sensu* estaria por trás dos processos citados anteriormente, pois o ponto de partida sempre é o nível conceitual.

(Fonte: BARBOSA, 1998, p. 36)

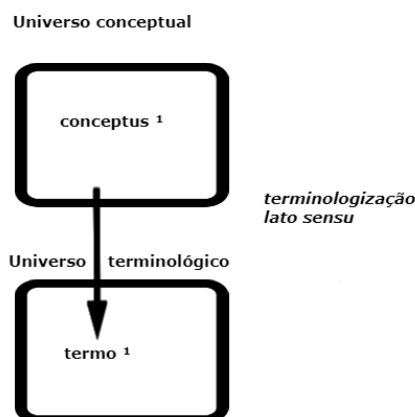


Figura 1 – Terminologização *lato sensu*

Compreende-se assim que *perverseness* parte de um determinado *conceptus* e é terminologizado a partir do vocábulo *perverse* da língua geral. Pode-se dizer que ele se comporta como um novo termo que mantém características parecidas com outros termos da Frenologia (uso do sufixo *-ness* aparece em vários termos frenológicos). No conto “*The Imp of the Perverse*”, Poe propõe um termo para um conceito que a Frenologia não teria sido capaz de analisar; um impulso inerente à alma humana que faz com que a pessoa cometa determinados atos pelo simples fato de saber que não deveria cometê-los. Na falta de um termo mais característico para tal impulso, o escritor o chama de *perverseness*.

6. Considerações finais

A partir dos dados apresentados, pode-se dizer então que *perverseness* comporta-se como um termo dentro da literatura de Edgar Allan Poe e passou por um processo de terminologização *lato sensu*, ou seja, que parte de um conceito determinado cujo vocábulo é proveniente da língua geral – *perverse*. Como pode ser observado na terminologia frenológica descrita por Poe em sua resenha de 1836, vemos que a sufixação *-ness* é a mesma usada nos outros termos frenológicos como *Combativeness*, *Amativeness*, etc.

Pode-se observar também que a falta de uma palavra nas línguas latinas para traduzir *perverseness* acaba gerando uma variedade de traduções: perversidade, *perversione*, obstinação, impulsividade. Doron (2011) sustenta que “de modo que pode-se dizer que Baudelaire cometeu uma falta ao traduzir ‘*The Imp of the Perverse*’ por ‘*Le*

Démon de la Perversité’, pois tudo leva a pensar, no texto de Poe, que não se trata de ‘perversidade’ senão de ‘perversão’”(DORON, 2011, p. 15, tradução nossa²¹). Isso demonstra como pode ser válido traduzir *perverse* por “perversão”, visto que o próprio Poe afirma, em sua resenha de 1836, que a causa das ações culpáveis é a perversão dos nossos impulsos. Quanto às opções que os tradutores brasileiros contemporâneos utilizaram, pode-se dizer que não são plenamente equivalentes com o sentido de *perverse*. “Obstinação” e “impulsividade” contemplam apenas parte do sentido da palavra inglesa. Poder-se-ia dizer que se trata de uma solução tradutória que se utiliza de uma parte para dizer o todo, pois, se *perverse* é um “impulso da obstinação em fazer algo que se sabe que não deve ser feito”, traduzir apenas por “obstinação” não contempla todo o conceito de Poe, da mesma forma que a “impulsividade”. Por outro lado, apenas manter *perverse* por “perversidade”, como tem sido feito ao longo de décadas desde Baudelaire, também não contempla totalmente o conceito criado por Poe. Quando entendemos que *perverse* não está ligado diretamente com a maldade, mas com fazer algo errado, o impulso se amplia. Não é apenas um assassino que pode ser acometido por esse impulso, mas qualquer pessoa, não necessariamente má, que se deixa levar pelo impulso de praticar um ato que sabe que não deveria fazê-lo. Dessa forma, a genialidade de Poe evidencia que esse impulso é mais próximo do ser humano dito “normal” do que podemos pensar. Não é uma exclusividade de seus narradores assassinos.

Por fim, concluo que o presente artigo pretende ser útil não só para os amantes da literatura fantástica e de mistério, interessados em compreender o conceito de *perverse*, que permeia, ainda que de forma mais sutil, vários dos contos mais aterrorizantes de Edgar Allan Poe, mas também para os interessados pelos estudos de Terminologia, em especial pelos conceitos de terminologização, e pelos Estudos de Tradução, especialmente pela tradução literária. Acredito que este trabalho seja um exemplo válido para que se observe como um ambiente de linguagem científica pode aparecer dentro do campo da literatura. Este é, sem dúvidas, um caminho amplo para diversos estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leonardo Vieira de. Por uma semiótica do mal: "The imp of the perverse", de Edgar Allan Poe. *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras FFP/UERJ*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 196-206, jul./dez. 2012.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologização, vocabularização, cientificidade, banalização: relações. *Acta Semiotica et Linguistica*, São Paulo, v. 7, p. 25-44, 1998.
- _____. Para uma etno-terminologia: recortes epistemológicos. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 48-51, abr./jun. 2006.
- CORRÊA, Carlos Pinto. Perversão: trajetória de um conceito. *Estudos de Psicanálise*, Belo Horizonte, n. 29, p. 83-88, set. 2006.
- CORTÁZAR, Julio. Notas. In: POE, Edgar Allan. *Obras en prosa, Tomo I, Cuentos*. Madrid: Universidad de Puerto Rico, 1956.

²¹ No original: "si bien qu'on peut dire que Baudelaire a fait une faute en traduisant 'The Imp Of The Perverse' par 'le démon de la perversité', car tout laisse à penser, dans le texte de Poe, qu'il ne s'agit pas de 'perversité' mais bien de 'perversion'".

- DORON, Claude-Olivier. Le démon du pervers: entre perversité et perversion. In : BOSSI, Laura; CLAIR, Jean (org.). *Crime et folie: actes de la fondation des Treilles*. Paris: Gallimard, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GONÇALVES, Fabiano Bruno. *Tradução, interpretação e recepção literária: manifestações de Edgar Allan Poe no Brasil*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- MACEDO, Cristian Cláudio Quinteiro. A influência da Frenologia no Instituto Histórico de Paris: raça e história durante a Monarquia de Julho (1830-1848). *Humanidades em diálogo*, São Paulo, v. 7, p. 127-145, mar. 2016.
- _____. *Guerra pelo cérebro no Instituto Histórico da França: uma disputa médica que adentrou o lugar do historiador (1834-1836)*. 2017. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- MANRIQUE, Juan Francisco. El concepto de ‘perversidad’ en Edgar Allan Poe. Una reflexión filosófica. *Polisemia*, Bogotá, n. 12, p. 91-101, jul./dez. 2011.
- PERVERSE. In: AMERICAN Dictionary of the English Language. New Haven: Noah Webster, 1828. Disponível em:
<<http://webstersdictionary1828.com/Dictionary/Perverse>>. Acesso em 25 jan. 2018.
- PERVERSENESS. In: AMERICAN Dictionary of the English Language. New Haven: Noah Webster, 1828. Disponível em:
<<http://webstersdictionary1828.com/Dictionary/Perverseness>>. Acesso em 25 jan. 2018.
- POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Hedra, 2009.
- _____. *O escaravelho de ouro*. Tradução de Rodrigo Breunig. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- _____. Phrenology, Critical Notices. *Southern Literary Messenger*, Richmond, v. 2, n. 3, p. 286-287, 1836.
- _____. *Racconti*. Tradução de Elio Vittorini. Milão: Arnoldo Mondadori Editore, 1961.
- _____. *Tutti i racconti, le poesie e “Gordon Pym”*. Tradução de Daniela Palladini. Roma: Newton & Compton Editori, 1992.
- _____. *The complete illustrated works of Edgar Allan Poe*. Londres: Bounty Books, 2013.
- QUINN, Arthur Hobson. *Edgar Allan Poe: A Critical Biography*. Nova Iorque: John Hopkins, 1998.
- SQUILLACE, Mario Rodolfo; JANEIRO, Jimena Picón; SCHMIDT, Vanina. El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 8-18, 2011.

UM OLHAR SOBRE A CAMPANHA PUBLICITÁRIA GENTE BOA TAMBÉM MATA A PARTIR DE UM ENFOQUE SÓCIO DISCURSIVO

Graziela Hoerbe Andrighetti

Maíra da Silva Gomes

Submetido em 01 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 18 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 24-37

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

UM OLHAR SOBRE A CAMPANHA PUBLICITÁRIA GENTE BOA TAMBÉM MATA A PARTIR DE UM ENFOQUE SÓCIO DISCURSIVO

AN ANALYSIS OF THE PUBLIC SAFETY CAMPAIGN GENTE BOA TAMBÉM MATA (GOOD PEOPLE KILL, TOO) FROM A SOCIO-DISCURSIVE PERSPECTIVE

Graziela Hoerbe Andrighetti¹
Maíra da Silva Gomes^{**}

RESUMO:

Partindo do pressuposto de que a linguagem é dialógica e situada na interação entre falantes, nos propomos a analisar neste artigo a polêmica campanha publicitária “Gente boa também mata”, lançada em 2016 pelo Ministério dos Transportes, Portos e Aviação, com o intuito de refletir sobre os diversos entendimentos envolvendo a campanha e sobre as relações entre o projeto enunciativo do enunciador e as interpretações ativas feitas pelos interlocutores. Para tanto, trazemos para a discussão uma das peças que compõem a campanha, bem como seus desdobramentos: comentários postados em redes sociais, trecho de reportagem de jornal e meme-resposta. Buscamos poder contribuir para as discussões envolvendo mídia e formação de leitores mais críticos.

PALAVRAS-CHAVE: campanha publicitária; discurso; dialogismo.

ABSTRACT:

Based on a socially situated perspective of language, this paper analyzes the controversial public safety campaign "Gente boa também mata" ("Good people kill, too"), launched in 2016 by the Brazilian government. Through a Bakhtinian perspective, we reflect on the relationship established between the enunciative purpose of the campaign and the understandings that emerged in responses in social network postings, newspaper articles, and memes that circulated on the web. The meanings involved in a communication event are situated, and depend on the context in which they occur. We seek to contribute to discussions involving media and the fostering of critical reading.

KEYWORDS: advertising campaigns; speech; dialogism.

¹ Professora do curso de Letras da UNISINOS, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista CAPES-PROEX de doutorado em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras, Escola de Humanidades, PUCRS.

^{**} Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista CAPES- PROEX de doutorado em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras, Escola de Humanidades, PUCRS.

1. Introdução

Os anúncios publicitários são gêneros de grande circulação na mídia e, por sua abrangência, alcançam um público diverso de leitores. Por estarem presentes no dia a dia das pessoas, são responsáveis por formar opiniões e, muitas vezes, acabam por reproduzir discursos e reforçar estereótipos e padrões comportamentais. A análise de campanhas publicitárias representa oportunidades de refletir criticamente sobre o dialogismo da linguagem, sobre os discursos mobilizados, sobre as ideologias presentes e sobre como se dá a construção de sentidos. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é trazer reflexões sobre as relações dialógicas estabelecidas a partir da campanha “Gente Boa também mata”.

Essa campanha publicitária, de responsabilidade do Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil, em parceria com uma agência publicitária privada e com a Secretaria de Comunicação Social (SECOM), causou polêmica na Internet desde o seu lançamento, em dezembro de 2016. Ela fez parte da Operação Rodovia e foi veiculada através de *outdoors*, cartazes e vídeos que circularam em paradas de ônibus, na televisão e em redes sociais na internet. Ao utilizar imagens que remetem a boas práticas de cidadania, seguidas de *slogans* - “Quem resgata animais na rua pode matar”, “O melhor aluno da sala pode matar” - e frases de alerta - “Obedeça aos limites de velocidade”, “Não use celular ao volante”, a campanha tinha como objetivo, segundo declarações dadas pelo Ministério dos Transportes, chamar atenção da população em geral para cinco atitudes fatais ao volante: dirigir utilizando o celular e/ ou embriagado, andar em excesso de velocidade, fazer ultrapassagens irregulares e não utilizar cinto de segurança.

A campanha teve uma repercussão polêmica em redes sociais e em matérias publicadas na imprensa, suscitando discussões acerca das múltiplas interpretações geradas por suas peças publicitárias. Houve leitores que demonstraram indignação por considerarem falha a avaliação moral das pessoas representadas pelas imagens, misturando assuntos que envolvem boas práticas sociais, imprudências no trânsito e morte; leitores que enquadraram a campanha como de “mau gosto” por abordar de forma reducionista os assuntos envolvendo imprudências no trânsito e ações de cidadania; leitores que se sentiram ofendidos por se identificarem com as causas sociais utilizadas nas imagens (simpatizantes da causa animal, estudantes, voluntários em trabalhos sociais etc.), dentre outros entendimentos. Segundo declarações dadas pelo Governo à imprensa², as frases utilizadas nas peças da campanha tinham a intenção de destacar atitudes que até mesmo “pessoas comuns”, e principalmente envolvidas em boas práticas de cidadania, podem ter ao volante, mesmo que de forma involuntária. Segundo o Ministério, as peças buscavam passar a

² <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/gente-boa-tambem-mata-campanha-de-transito-gera-polemica-na-internet.htm> e <http://veja.abril.com.br/entretenimento/conar-governo-deve-mudar-campanha-gente-boa-tambem-mata/> acesso em 01/03/2017

mensagem de que de nada adianta ser uma boa pessoa e praticar atos de solidariedade se há desrespeito às leis de trânsito.

A repercussão negativa da campanha “Gente boa também mata” culminou em denúncia de algumas de suas peças publicitárias ao CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) e teve processo aberto no mesmo órgão em janeiro de 2017. O Conselho decidiu pela reprovação de algumas peças, entendendo-as como um ato de desrespeito à imagem dos cidadãos que praticam boas ações de cidadania.

Buscando refletir sobre a interlocução que se estabelece entre o propósito enunciativo da campanha e os entendimentos que surgem nas respostas dadas a ela em postagens de rede social, reportagens publicadas em jornais e memes que circularam na internet, nos propomos a analisar neste artigo a campanha “Gente boa também mata” sob uma perspectiva bakhtiniana do discurso. Para isso, selecionamos uma das peças publicitárias da campanha - *outdoor* “Quem resgata animais de rua pode matar”, veiculado em paradas de ônibus - ; um trecho retirado de uma matéria jornalística repercutindo a campanha; duas postagens de redes sociais sobre a campanha (optamos por comentários que traziam críticas negativas à campanha por serem representativos da repercussão negativa que a campanha teve na mídia e na Internet) e um meme produzido em resposta à peça publicitária *outdoor* “Quem resgata animais de rua pode matar”. Com a análise da interlocução estabelecida entre as peças publicitárias e as respostas a elas, pretendemos mostrar as relações dialógicas que se constroem no uso situado da linguagem, tanto na ativa compreensão responsiva dos interlocutores, como no cruzamento de discursos que são mobilizados no momento na enunciação.

Nas seções seguintes, apresentamos uma retomada dos principais conceitos da teoria do Círculo de Bakhtin, seguida de uma análise dos dados utilizados neste artigo à luz de tais teorias. Acrescentamos, ainda, algumas considerações finais.

2. Negociando sentidos

Segundo Bakhtin (2016), ao usarmos a língua para nos comunicarmos em qualquer campo da comunicação, o fazemos em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, sempre de forma situada, levando-se em conta quem os profere, os propósitos estabelecidos e o público com o qual se fala ou se pretende falar. Segundo o autor, aprendemos conjuntamente a moldar nossos enunciados a partir das restrições impostas na situação de interação verbal.

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos, podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN 2016, p.38)

Moldamos esse nosso dizer levando em conta a situação de comunicação na qual nos encontramos, a posição que ocupamos como enunciadore, a posição ocupada por

nossos interlocutores, a composição social das relações entre nós (interlocutores e enunciadores), bem como os propósitos que estabelecemos para essa enunciação. As escolhas que fazemos, e que constituem nossos enunciados, são uma totalidade de elementos: conteúdo temático, estilo de linguagem (seleção de recursos lexicais e gramaticais) e construção composicional - todos indissociavelmente relacionados e determinados pelo contexto específico do campo da comunicação no qual nos encontramos ao enunciarmos. Os gêneros do discurso são infinitos e vão sendo historicamente construídos na interação e na negociação permanente de sentidos entre os participantes de uma dada situação de comunicação. Ao interagirmos, atualizamos os gêneros discursivos, e criamos em nossas “relações sentidos diferentes - inclusive para um mesmo discurso, um mesmo enunciado, uma mesma palavra” (SOBRAL 2010, p.91).

Na interação, cada palavra, cada oração só pode ser compreendida a partir de um contexto específico de uso - o enunciado - e, portanto, respondida a partir de uma posição responsiva emoldurada nesse contexto. Fora de um contexto determinado, com interlocutores específicos, propósitos enunciativos e situação comunicativa, a língua não passa de pura abstração. Nesse sentido,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas - objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV 2006, p.123)

As palavras, por si só, não têm valor; elas adquirem um aspecto expressivo somente no enunciado concreto. O que faz de uma palavra ou de uma oração um enunciado é algo maior do que as formas da língua, e está relacionado à intencionalidade do autor, ao seu projeto enunciativo e também à interpretação ativa na resposta do interlocutor. A interpretação responsiva é essencial para que o discurso se constitua, pois é na resposta do outro que um dado discurso se enriquece recebendo apoio ou objeção. Nas palavras de Sobral (2010, p.55), “a interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra”. Ou seja, nessa concepção não há compreensão passiva, pois o ouvinte não está em uma posição inferior em relação ao falante. Segundo Bakhtin, “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN 2003, p. 25). Os dois - falante e ouvinte - constroem conjuntamente o enunciado, já que é para o outro que o enunciado é constituído: “na palavra me dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro (...) do ponto de vista de minha comunidade” (VOLOSHINOV 2010, p. 299). Assim, “Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 63). Ao comunicar, o falante leva em consideração seu interlocutor, sua opinião, seu lugar social, seu grau de proximidade para produzir o seu enunciado e escolher o gênero e, ao mesmo tempo, reelabora e reorganiza seu dizer, dependendo da ativa responsividade do ouvinte.

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda a sorte de subterfúgios, etc). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas simpatias e antipatias. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN 2003, p. 63 e 64)

Toda enunciação está permeada por um tom valorativo advindo da seleção verbal e extraverbal feita por quem a profere - “esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel (BAKHTIN, 2011 p.155). Tal seleção tem como base o contexto de vida, a posição e os discursos que constituem o enunciador como sujeito. Além disso, dado que a enunciação só faz sentido nas relações dela com o outro, a seleção feita pelo enunciador também leva em conta o fato de ser endereçada a alguém e, ao trazer esse alguém para a conversa, também está implicada no tom valorativo de um enunciado, sendo o interlocutor, então, um parceiro da produção de sentido.

3. O dialogismo e a construção conjunta de sentido

“Tudo pode estar completamente redondo, mas uma frase fora do lugar ou com interpretação dúbia pode colocar tudo a perder e gerar uma série de questionamentos”³. Esse enunciado faz parte de uma matéria, publicada em um jornal virtual, sobre a campanha “Gente boa também mata” e é um bom ponto de partida para iniciarmos nossa reflexão acerca do uso situado da linguagem.

Segundo Bakhtin (2016), nossa comunicação se dá em forma de enunciados concretos e únicos, a partir de um determinado campo de atividade humana. Nossos enunciados orais e escritos têm formas relativamente estáveis e típicas de construção - os gêneros discursivos - que organizam nossa comunicação e são estabelecidos historicamente. Ao enunciarmos, o fazemos de algum lugar (quem somos, que posição ocupamos), estabelecendo propósitos determinados e sempre nos direcionando a um ou mais interlocutores. Nesse sentido, “todo o discurso é ‘endereço’, dirige-se a alguém e, portanto, traz esse alguém para a superfície” (SOBRAL, 2010 p.64).

Considerando que o dialogismo é constitutivo da linguagem, é preciso pensar que a enunciação se completa na interação social, com o outro, na resposta do outro a um determinado enunciado: “Cada discurso é *dialogico*, orientado a outra pessoa e a sua

³ Trecho retirado da reportagem “Gente boa também mata ganha memes na web”, postada no website ADNEWS em 04 de janeiro de 2017, às 9h50. <http://adnews.com.br/internet/gente-boa-tambem-mata-ganha-memes-na-web.html>. Acesso em 01 de junho de 2018, às 09h08min.

compreensão e a sua efetiva ou potencial *resposta*” (VOLOSHINOV, 1993/1930, p. 256, grifos do autor). Os enunciados são dialógicos não só por serem sempre direcionados a um interlocutor, mas também por serem relacionados a outros enunciados e a outros discursos, pois, conforme Bakhtin,

Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau; porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe a existência de alguns enunciados antecedentes – seus e alheios – com os quais o seu enunciado dialoga (baseia-se neles, polemiza com eles, ou simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN 2003, p. 26).

É preciso levar em conta o interlocutor e saber que suas interpretações acerca de um dado enunciado serão feitas também de forma situada, a partir de suas posições, de suas vivências e do contexto específico da enunciação. Nas palavras de Bakhtin (2015):

esse meio heterodiscursivo de palavras do outro é dado ao falante não pelo objeto, mas na alma do ouvinte como seu campo aperceptivo, preenche de resposta e objeções. Também para esse campo aperceptivo – não linguístico, mas concreto-expressivo – direciona-se todo enunciado. Dá-se um novo encontro do enunciado com a palavra do outro, que exerce uma nova influência original sobre o seu estilo. (BAKHTIN, 2015, p. 54)

Sob esse viés, e retomando o trecho mencionado acima, retirado da reportagem de um jornal virtual sobre a repercussão da campanha “Gente boa também mata”, não podemos pensar que “tudo pode estar completamente redondo” ao enunciarmos, desconsiderando as possibilidades diversas de interpretações de nosso enunciado que surgem apenas, e somente apenas, na relação que se estabelece com o interlocutor. Sabemos, mesmo que de forma inconsciente, que essa relação dialógica está permeada por riscos e que os significados que dela emergem serão permanentemente negociados (SOBRAL, 2010). Em outras palavras, é um equívoco pensar que exista um enunciado “redondo” sem que a relação dele com o interlocutor seja levada em conta, assim como pensar que palavras e frases sejam capazes de “colocar tudo a perder” por si só.

Embora possamos compreender o significado linguístico de uma palavra isoladamente, precisamos conhecer o contexto específico que a envolve em uma situação de comunicação para poder ter uma posição responsiva em relação a ela. Nesse caso, nunca será a palavra isolada, e sim, a palavra emoldurada e delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, refletindo a realidade extra verbal que a envolve (BAKHTIN, 2016, p.45). Será, portanto, um enunciado e não apenas uma palavra, que na sua relação com seu leitor/ouvinte será passível de resposta. De acordo com Bakhtin (2016), as palavras não possuem valor por si sós. O juízo de valor e o aspecto expressivo são dados a elas unicamente no enunciado concreto. É a partir dele que a seleção das palavras adquire uma orientação “na direção do ouvinte por parte do autor, e a recepção dessa seleção advém do contexto da vida, que impregna as palavras de julgamentos de valor, impondo, pois, ao seu significado uma direção específica” (SOBRAL, 2010 p.63 e 64).

Esse dialogismo, fundamental para se pensar o uso da linguagem, é um ponto

crucial para discutirmos o projeto enunciativo da campanha “Gente boa também mata” e compreendermos seus desdobramentos. Todo discurso tem uma orientação dialógica, pois “em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (BAKHTIN, 2015 p.51). Nos distanciamos, pois, do enunciado mencionado no início desta seção, retirado de uma matéria jornalística. Embora ele seja uma tentativa de explicar as razões que levaram às polêmicas interpretações das peças da campanha “Gente boa também mata”, apresenta uma posição reducionista do objeto ao desconsiderar que as interpretações acerca dele só podem surgir da relação entre o objeto, o enunciador e o interlocutor. Na seção seguinte, discutiremos sobre a campanha “Gente boa também mata” e sobre seus desdobramentos sob uma perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem.

4. Gente boa também mata

Segundo as declarações dadas pelo Ministério dos Transportes à mídia, o objetivo principal da campanha era chamar a atenção da população em geral para atitudes fatais ao volante, como dirigir utilizando o aparelho celular. No caso da peça publicitária com o *slogan* “Quem resgata animais na rua pode matar”, a intenção, ainda segundo declarações do Ministério, seria a de destacar que mesmo pessoas com boas atitudes, a exemplo do que as imagens da peça mostram (pessoas envolvidas em causas em favor de animais etc.) podem cometer infrações de trânsito fatais. Entretanto, a campanha sofreu muitas críticas, tendo a proibição da circulação de algumas de suas peças decretada pelo Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (CONAR).

A peça publicitária analisada neste artigo - um *outdoor* com o enunciado “Quem resgata animais na rua pode matar”, veiculado em paradas de ônibus - está entre as que foram retiradas de circulação após julgamento realizado pelo CONAR. Como analisar as relações que se estabelecem entre o objetivo da campanha, segundo o Ministério, e a sua recepção polêmica por parte dos leitores? Vamos a algumas considerações.

Fonte: <http://br.rfi.fr/brasil/20170106->



Figura 2- Peça publicitária “Quem resgata animais na rua pode matar”

Ao observarmos a **forma composicional** presente nesta peça publicitária, encontramos o contexto verbal composto pelo *slogan* “Quem resgata animais na rua pode matar” e um enunciado visual composto pela imagem de uma mulher sorrindo, segurando carinhosamente um cachorro no colo, que ocupam posição de destaque no conjunto do enunciado. Abaixo do *slogan*, dois enunciados em tamanho menor: a primeira delas, no imperativo, remete a uma regra de trânsito relacionada à proibição do uso de aparelho celular ao volante. A segunda, uma frase afirmativa, retoma o nome da campanha lançada pelo Ministério dos Transportes: “Gente boa também mata”. A peça também apresenta, em sua parte inferior, a identificação do Ministério dos Transporte, Portos e Aviação Civil e do Governo Federal.

Todavia, a forma composicional é apenas um dos elementos a ser considerado em nossa análise. Precisamos ter em conta o contexto extra verbal que a compõe. Para Bakhtin (2011, p.154), a palavra não pode ser observada em si mesma. Ela “surge da situação extra verbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (BAKHTIN, 2011, p.154). A palavra está fundida aos acontecimentos da vida, ficando atrelado a essa fusão qualquer juízo de valor que possa ser feito sobre ela. A figura de uma mulher jovem segurando um cachorro no colo e sorrindo remete a um horizonte extra verbal positivo, traz para a peça um elemento importante que, somado à forma composicional, possibilita ao interlocutor interpretações e valorações acerca do enunciado.

Conforme exposto na seção anterior, para refletir sobre a campanha, é preciso olhar para as relações que vão sendo estabelecidas entre os interlocutores (leitores da campanha), o objeto (a peça publicitária *outdoor* “Quem resgata animais na rua pode matar”) e o enunciador (Ministério do Transporte). Portanto, também precisamos trazer para esta análise um olhar sobre o projeto enunciativo da campanha - sua forma arquitetônica.

Com base nos contextos verbal e extra verbal já mencionados aqui, percebe-se

que há no projeto enunciativo do Ministério dos Transportes uma busca por quebrar o estereótipo no qual as pessoas que provocam acidentes de trânsito são vistas como pessoas com imagens negativas (que sempre transgridem as regras de trânsito ao abusarem do excesso de velocidade, que fazem uso excessivo de álcool ao volante, que participam de rachas etc.). Ao trazer para o enunciado a imagem de uma pessoa de boa conduta, como as que resgatam animais abandonados, cria-se um contexto extra verbal relacionado a um horizonte de expectativas positivas - de pessoas com boas atitudes para com animais e sensíveis a causas humanitárias. Porém, esse horizonte extra verbal positivo é contraposto a um contexto verbal que remete a horizontes negativos - “Quem resgata animais na rua pode matar” e “Gente boa também mata”.

Percebe-se, com isso, uma tentativa de o Ministério dos Transportes estabelecer uma interlocução com indivíduos que supostamente se consideram cidadãos comprometidos com boas práticas, e não com os indivíduos já rotulados como transgressores. Há, portanto, uma tentativa de “orientar a palavra do enunciador no horizonte de quem a interpreta” (BAKHTIN, 2015 p.56), estabelecendo relações dialógicas com elementos que fazem parte desses horizontes de pessoas de “boas práticas” na sociedade que, no caso da peça analisada neste artigo, seria o de estabelecer uma interlocução com simpatizantes de animais e protetores de causas animais, que se importam com animais abandonados nas ruas. Também faz parte do projeto enunciativo dessa campanha dar um recado a esses interlocutores, salientando para o fato de que ser um cidadão comprometido com boas práticas envolve mais do que adotar/cuidar de animais abandonados. No caso da campanha, envolve também levar em consideração atentar-se para o uso irresponsável do celular ao dirigir.

Sob uma perspectiva dialógica da linguagem, todo o projeto enunciativo é gerador de uma atividade responsiva, sendo o interlocutor não um mero receptor, mas um parceiro da produção de sentidos, um coenunciador. Portanto, o leitor desta campanha traz para essa relação que se estabelece com o enunciado (*outdoor* “Quem resgata animais na rua também mata”, veiculado em paradas de ônibus) a sua entoação avaliativa e a sua responsabilidade ativa na negociação dos sentidos. Isso fica explicitado nas reações dos interlocutores à campanha. Nas palavras de Bakhtin, “a interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem” (BAKHTIN, 2015 p.54).

Os comentários a seguir⁴, postados em redes sociais em resposta à campanha “Gente boa também mata” e, em especial, à peça analisada por nós neste artigo, são exemplos de atividades responsivas e de interpretações ativas. No caso do recorte selecionado por nós, trazem para a discussão proposta aqui uma posição de não apoiar o discurso presente no projeto enunciativo da campanha, ressaltando um tom valorativo negativo, de indignação.

⁴ <http://www.metropoles.com/brasil/transporte-br/campanha-do-ministerio-dos-transportes-gera-polemica-nas-redes-sociais> e <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/03/gente-boa-tambem-mata-campanha-de-transito-gera-polemica-na-internet.htm>

Morta @MeMatem

@JuliaBobrow Parece que estão associando diretamente resgatar animais e matar pessoas, pegou bem mal. 6:49 PM - 2 Jan 2017

Elika Takimoto @elikatakimoto

Tô ficando velha e implicante ou a campanha "Gente Boa Também Mata" é tão ruim q parece q autoriza a matar e faz chacota com as boas ações? 09: 05 - 3 Jan 2017

É a partir de postagens em redes sociais e de reportagens da mídia divulgadas após o lançamento da campanha que se torna possível discutir o lugar da produção de sentido do enunciado. No primeiro comentário “Parece que estão associando diretamente resgatar animais e matar pessoas, pegou bem mal”, o autor explicita em sua resposta uma insatisfação com relação à peça analisada neste artigo. Percebe-se em sua interpretação um distanciamento do projeto enunciativo do Ministério ao não a entender como um alerta e, sim, como sendo um equívoco comparar indivíduos que resgatam animais na rua ao fato de matar pessoas. O tom trazido pelo verbo matar presente na frase “Quem resgata animais na rua pode matar”, se analisado neste contexto específico da peça publicitária em questão, pode ser associado a algo criminoso, a uma ação criminosa. Porém, essa ação criminosa estaria diretamente ligada a uma prática social positiva: o resgate de animais de rua.

Na segunda postagem “Tô ficando velha e implicante ou a campanha ‘Gente Boa Também Mata’ é tão ruim q parece q autoriza a matar e faz chacota com as boas ações? ”, o sentido presente nos enunciados utilizados na peça, somado ao tema que surge no contexto e nas condições de produção específicas, nos apontam para uma outra interpretação possível, na qual autoriza-se matar e diminui-se a importância de boas práticas sociais (como o resgate de animais abandonados). Nesse entendimento possível do enunciado, o contexto verbal (pode matar), dentro dessa situação específica, adquire em seu horizonte de valoração um tom permissivo. Ao fazer isso, relega às boas ações um tom menor. Nesse novo encontro do enunciado (peça publicitária da campanha Gente boa também mata, do Ministério dos Transportes, que consiste no *outdoor* “Quem regata animais na rua também pode matar”, veiculado em paradas de ônibus) com a palavra do outro (postagem feita por esse leitor em específico), não há um coral de apoio para o discurso que o Ministério dos Transportes busca promover. Ou seja, percebe-se, a partir dos exemplos analisados acima, que houve uma não aceitação da peça publicitária por parte da maioria desses interlocutores.

Os memes que começaram a circular na internet após o lançamento da campanha Gente boa também mata são uma outra resposta ativa possível a esse enunciado. Neste artigo, selecionamos um meme que dialoga em específico com a peça publicitária *outdoor* “Quem resgata animais na rua também mata”.

Fonte: <http://adnews.com.br/internet/gente-boa-tambem-mata-ganha-memes-na-web.html>



Figura 3- Campanha da Secretaria de Saúde de São Paulo

Nessa nova campanha, a Secretaria de Saúde da Prefeitura de São Paulo faz uma releitura da peça publicitária *outdoor* “Quem resgata animais na rua também mata” e, ao fazer isso, além de estabelecer um elo dialógico com a campanha proposta pelo Ministério dos Transportes, ao trazer uma construção composicional similar, também estabelece um outro diálogo com um novo público interlocutor (paulistanos que se interessam em adotar um animal abandonado), a partir de um novo propósito enunciativo que busca incentivar a adoção de animais.

Segundo Bakhtin (2011), ao enunciarmos, nos aliamos a alguns discursos e nos afastamos de outros. Ao escolher o gênero meme para se manifestar, a Secretaria de Saúde da Prefeitura de São Paulo, além de claramente se aliar ao discurso em defesa dos animais, marca sua posição de não apoio à peça publicitária *outdoor* “Quem resgata animais na rua pode matar”, uma vez que o meme é um gênero que abarca em seu estilo uma proposta envolvendo humor e/ou sarcasmo. O enunciado “Quem resgata animais de rua pode adotar” dialoga com a campanha original do Ministério dos Transportes, satirizando-a, pois traz para a sua superfície o elo dialógico com a campanha anterior que tinha sido rejeitada pela maioria. Essas respostas ativas - como os memes - contribuem para que os sentidos e as valorações atribuídas à peça “Quem resgata animais de rua também pode matar” se consolidem; ou seja, as chances de a campanha publicitária do Ministério dos Transportes ser bem sucedida começam a diminuir cada vez que as respostas ativas (contrárias) são

enunciadas e ganham repercussão na mídia ou na Internet.

Retomando alguns conceitos do Círculo, o discurso é uma soma de elementos que se dá entre um conteúdo (referindo-se a atos humanos); um material (constituído pela língua e pelos discursos verbais) e uma forma (modos de dizer e de organizar os discursos). Esse último, a forma, apresenta-se por meio composicional (materialidade do texto) e arquitetônico (envolvendo a organização do conteúdo expresso na matéria verbal e sua relação entre o enunciador, o tópico e o interlocutor).

5. Considerações finais

Conforme explicitado nos parágrafos anteriores, analisar um enunciado requer ter em conta um conjunto de elementos co-construídos na interação social, sempre de forma situada. O gênero discursivo é, pois, uma soma de todos esses elementos, que não farão sentido se os analisarmos em separado. Sob esse viés, o enunciado analisado por nós neste artigo (*outdoor* “Quem regata animais na rua também pode matar”, veiculado em paradas de ônibus, que faz parte da campanha Gente boa também mata, do Ministério dos Transportes) reflete condições específicas que estão ligadas a um dado campo da atividade humana. Analisá-lo requer lidar de forma conjunta com o conteúdo temático, o estilo da linguagem presente nesse gênero discursivo e a sua construção composicional, assim como entender que a apreensão acerca de um dado enunciado se constrói na resposta do interlocutor, a partir de uma relação dialógica de uso da linguagem.

Nesse sentido, olhar para a polêmica que girou em torno da campanha Gente boa também mata sob a perspectiva bakhtiniana do discurso requer enfatizar as relações dialógicas que ocorrem no uso concreto da linguagem. Os sentidos e valores que são mobilizados dependem exclusivamente das condições das situações da comunicação em que ocorrem. Através da análise, foi possível refletir sobre como havia uma distância entre o projeto enunciativo da campanha e o seu resultado real; sobre como as respostas ativas sempre estão em elo dialógico com outros enunciados, no caso do meme analisado, estava em posição de distanciamento em relação ao enunciado anterior; sobre como as interpretações e valorações acerca de algo não são fortuitas, mas são resultado de fatores contextuais do uso da linguagem. Desse modo, os enunciados tocam em “milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não (podendo) deixar de ser participante ativo do diálogo social.” (Bakhtin, 1930-1936/ 2015, p. 49).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. Organização aos cuidados de Valdemir Miotello. Pedro e João Editores 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Teoria do Romance I. A estilística (1930-1936). Org. ed. russa Serjvei

Botcharov e Vadim Kóymov. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BERMÚDEZ, Ana. Campanha Gente boa também mata é alvo de críticas em redes sociais. Atualizado em 01 março 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/gente-boa-tambem-mata-campanha-de-transito-gera-polemica-na-internet.htm>.

Acesso em 01 mar 2018.

MAIA, Maria. Conar: governo deve mudar campanha “Gente boa também mata”. Atualizado em 01 mar 2018. Disponível em : <http://veja.abril.com.br/entretenimento/conar-governo-deve-mudar-campanha-gente-boa-tambem-mata>. Acesso em 01 mar 2018.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Mercado Letras, 2010.

VOLOSHINOV, Valentin. *A Estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhaïl Bakhtine. le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris, Seuil, 1930/1981

PRONOMES E “FORMAS VAZIAS” NO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE

Fábio Aresi

Submetido em 07 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 04 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n. ° 56, novembro. p. 38-56

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

PRONOMES E “FORMAS VAZIAS” NO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE

PRONOUNS AND “EMPTY FORMS” IN THE DEVELOPMENT OF ÉMILE BENVENISTE’S ENUNCIATIVE THEORY

Fábio Aresi^{1*}

RESUMO: Neste trabalho, investigo como os elementos componentes das ditas “formas vazias” da língua na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste – responsáveis pelas categorias linguísticas de pessoa, tempo e espaço – operam no desenvolvimento teórico do linguista, partindo dos estudos sobre os pronomes pessoais e os verbos nos anos 1950, e culminando na descrição formal apresentada à moda de síntese no texto O aparelho formal da enunciação, de 1970. A questão é de ordem epistemológica: se este último trabalho benvenistiano voltado para a enunciação é marcado simultaneamente pela síntese de seus trabalhos anteriores e pelo alargamento teórico da enunciação, como se coaduna, nele, a reflexão sobre os pronomes e demais “formas vazias”, cuja especificidade parece se opor a uma concepção global de enunciação?

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes; formas vazias; enunciação.

ABSTRACT: The goal of this paper is to investigate how the elements which constitute the so-called “empty forms” of language in the enunciative perspective from Émile Benveniste – and which are responsible for the linguistic categories of person, time, and space – operate in the linguist’s theoretical development, taking as starting point his studies about personal pronouns and verbs dating from the 1950’s, and as ending point the formal description presented as synthesis in the paper The formal apparatus of enunciation, from 1970. The question here is of an epistemological order: If Benveniste’s last paper regarding enunciation is simultaneously distinguished by the synthesis of the linguist’s previous studies and by the theoretical enlargement on enunciation in relation to language, how does the thought of pronouns and other “empty forms” co-exist with a global understanding of enunciation?

KEYWORDS: Pronouns; empty forms; enunciation.

Introdução

Émile Benveniste, como se sabe, é conhecido como o linguista responsável por dar início, através de seus estudos sobre o papel da língua em sua relação com o homem e a cultura, ao que se convencionou chamar de teoria da enunciação. Com efeito, os estudos reunidos nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*² (doravante

1 Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorando pela mesma instituição.

2 Ainda que Benveniste seja mais tradicionalmente conhecido, especialmente no Brasil, como um “linguista da enunciação”, sabemos que o conjunto da obra benvenistiana não se resume aos dois volumes de *PLG*, e também não se limita ao estudo da enunciação. O conhecimento que se tem é o de uma vasta produção intelectual de Émile Benveniste, abrangendo desde a gramática comparada até estudos da

citados como *PLG I* e *PLG II*) representam um grande esforço por parte de Benveniste de ver, na língua atualizada em discurso, o ponto onde se fundam necessariamente a linguagem, a subjetividade, e, em última análise, a própria sociedade. É essa a ideia que parece estar resumida na famosa frase de seu texto *Da subjetividade na linguagem* (1958)³: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (*PLG I*, p. 285).

Em estudo anterior (Aresi, 2011), procurei explorar, a partir de uma abordagem terminológica e nocional, dois conceitos importantes à teorização benvenistiana, o de “índices específicos” e o de “procedimentos acessórios”, ambos elaborados em conjunto por Émile Benveniste em seu texto mais célebre dedicado à enunciação, o artigo de 1970 intitulado *O aparelho formal da enunciação*, vendo neles uma espécie de “ponto de chegada” de uma reflexão desenvolvida ao longo de três décadas em torno do fenômeno enunciativo. Mais tarde, em minha dissertação de mestrado (Aresi, 2012), a tarefa foi redimensionada, uma vez que o objetivo da pesquisa passou a ser a realização de uma exegese do texto de 1970 em sua integralidade, mostrando em meu percurso de leitura, ponto a ponto, em que medida *O aparelho formal da enunciação* representa simultaneamente um “texto-síntese” e um “texto-programa” da teoria, isto é, um texto através do qual Benveniste ao mesmo tempo organiza a perspectiva enunciativa por ele esboçada no decorrer de seus trabalhos anteriores, e “abre” a reflexão, ampliando o alcance teórico da enunciação em relação à língua e oferecendo à teoria enunciativa a novas possibilidades de análise.

No presente trabalho, busco analisar uma questão mais específica, mas que dialoga com as investigações acima citadas. Trato aqui de investigar como a categoria das “formas vazias”, tão presente em textos de Benveniste voltados para a análise das formas linguísticas responsáveis pelas noções de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, apresenta-se no texto *O aparelho formal da enunciação*. Ora, trata-se aqui de responder a uma questão de ordem epistemológica: Se consideramos que, no artigo de 1970, caracterizado por seu aspecto ao mesmo tempo retrospectivo e prospectivo, Benveniste realiza um duplo movimento a respeito do estudo da enunciação (de síntese e de ampliação), como o linguista, em relação aos seus trabalhos anteriores, resolve a questão do reconhecimento, no interior da língua, de “formas vazias” cuja única realidade é o discurso? Como essa ideia, concernente à especificidade de certas entidades linguísticas, coaduna-se com a noção de enunciação enquanto “mecanismo *total* e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua *inteira*” (*PLG II*, p. 82, grifos meus)?

Para dar resposta a essas questões, divido este trabalho em três momentos. No primeiro deles, realizo uma breve revisão teórica dos estudos benvenistianos acerca das categorias linguísticas de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, uma vez que é no seio da discussão sobre o estatuto das “formas vazias” que dão expressão a tais categorias que a reflexão enunciativa nasce em Benveniste. Assim, tomo como *corpus* aqui os artigos *Estrutura*

linguagem poética. Uma lista bibliográfica organizada por Mohammad Djafar Moïnfar em 1975 registra a publicação, por parte de Benveniste, de 18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações na *Société Linguistique de Paris*. Cf. MOÏNFAR, Mohammad Djafar, *Bibliographie des travaux d'Émile Benveniste*. In: *Mélanges linguistiques offerts à Émile Benveniste*. Louvain: Peeters (Collection Linguistique publiée par la Société de Linguistique de Paris LXX), 1975.

³ As datas que acompanharão os títulos de cada um dos textos de *PLG I* e *PLG II* citados no decorrer deste trabalho dizem respeito ao ano de suas publicações originais. Ainda assim, as referências de página tomarão como fonte os dois volumes acima mencionados.

das relações de pessoa no verbo (1946), *A natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965). Num segundo momento, abordo os textos de Benveniste nos quais ele constrói a distinção, no plano da significação, do par “semiótico/semântico”, buscando ver em que medida essa distinção redimensiona o papel da referência à instância de discurso em relação às unidades da língua. Neste caso, os textos de base são *Os níveis da análise linguística* (1954), *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969). Por fim, na terceira parte do trabalho, confronto as leituras anteriores com o texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), procurando ver como se apresentam (e como interagem) nele duas formulações distintas a respeito da enunciação, uma de ordem mais restritiva, outra de ordem mais global.

Por fim, é importante salientar que este trabalho se presta a uma abordagem estritamente enunciativa da produção intelectual de Benveniste. Trata-se, portanto, de uma leitura no interior do que se tem chamado de Linguística da Enunciação, não sendo de meu interesse realizar uma abordagem exaustiva de nenhum dos textos aqui trazidos, muito menos dar conta da totalidade do pensamento deste brilhante linguista, se é que isso é possível. Resguardo, assim, a amplitude da reflexão por ele desenvolvida, relativa a qual se reconhece haver, na atualidade, grande interesse por aspectos de ordem mais ampla⁴.

1. “Formas vazias” – pessoa, espaço e tempo

Acredito não ser equivocada a afirmação de que a perspectiva enunciativa esboçada por Benveniste tem o seu início a partir de um texto de 1946, intitulado *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, no qual se mostra, pela primeira vez, a distinção efetuada pelo linguista entre as categorias de *pessoa* e de *não-pessoa*. Como bem atesta o título do trabalho, nele Benveniste investiga a categoria de “pessoa” nas formas verbais das línguas. Para o linguista, esta categoria “pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo” (*PLG I*, p. 250), uma vez que “não parece que se conheça uma língua dotada de um verbo no qual as distinções de pessoa não se marquem de uma ou de outra maneira” (*PLG I*, p. 250). Isto posto, Benveniste analisa a marca pessoal no verbo, para constatar que esta marca é própria somente às pessoas *eu* e *tu*, e ausente na forma dita de “terceira pessoa”. O que o permite realizar tal oposição? O autor explica:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘eu’: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, ‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de ‘tu’. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do ‘eu-tu’; essa forma é

4 Refiro-me aqui, em especial, ao interesse atual pelo aspecto antropológico que parece estar na base de toda a reflexão benvenistiana, dando-nos essa fascinante impressão de que os textos do linguista, por mais diversificados que sejam em termos de tema, de diacronia, interlocução ou de abordagem, de alguma forma dialogam entre si. Sobre este aspecto da teoria de Benveniste, ver FLORES, Valdir do Nascimento. Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 13: p. 9-18, 2017.

assim exceptuada da relação pela qual ‘eu’ e ‘tu’ se especificam (PLG I, p. 250, grifos do autor).

As formas ‘eu’ e ‘tu’ são, portanto, as únicas com estatuto de *pessoa*, em oposição a “ele”, forma linguística que Benveniste define como “não-pessoa”. Essa condição das formas “eu-tu” fará com que elas, ao indicarem pessoa, caracterizem-se por sua *unicidade* e *inversibilidade*. Como analisa Benveniste, “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (PLG I, p. 253). Da mesma maneira, “‘eu’ e ‘tu’ são inversíveis: o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’. Nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas duas pessoas e ‘ele’” (PLG I, p. 253).

O que está em jogo nesta oposição entre “pessoa” e “não-pessoa” na análise benvenistiana da marca pessoal no verbo? Essencialmente, o que permite a Benveniste separar “eu-tu” de “ele” é justamente a *referência* particular que se estabelece nas duas primeiras formas. Embora o termo “referência” não seja tão frequente neste texto, a noção seguramente está lá. O linguista não emprega este termo, mas recorre a ele através de verbos como “implicar” e “designar”. Assim, por exemplo, a “terceira pessoa” caracteriza-se como “não-pessoa” justamente “pelo fato de não *implicar* nenhuma pessoa” (PLG I, p. 253). A referência única das formas “eu” e “tu” à pessoa é, portanto, o *discriminador* de sua especificidade em relação à forma “ele”.

Vemos isso ainda com mais clareza nos textos *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958). Nestes dois textos, a noção de *referência* é explicitamente manifesta, e podemos perceber claramente que é justamente em função dela que as formas pertencentes às categorias de pessoa, espaço e tempo assumem seu estatuto particular dentre as demais formas da língua.

No trabalho de 1956, ao analisar a propriedade fundamental das formas pronominais “eu” e “tu” na “organização referencial dos signos linguísticos”, Benveniste constata:

Cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e ‘objetiva’, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como *eu* ao qual se possam remeter idênticamente essas instâncias. **Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. Qual é, portanto, a ‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma ‘realidade de discurso’**, que é coisa muito singular (PLG I, p. 278, grifos em itálico do autor, grifo em negrito meu).

Ora, o que se percebe é que as formas “eu-tu”, sendo passíveis de ser identificadas somente na instância de discurso que as contém, tomam, portanto, a *referência à enunciação* como sua própria condição de existência. Benveniste é claro nesse ponto: “a forma *eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere” (PLG I, p. 279). A forma “ele”, pelo contrário, por caracterizar-se justamente pela falta da referência de pessoa, reporta não à situação de discurso, mas à própria língua fora da alocação. Trata-se, neste caso, de uma referência “objetiva”, em oposição à referência “subjetiva” que marca as formas “eu-tu”.

Ainda no texto *A natureza dos pronomes* (1956), Benveniste estende a especificidade referencial dos pronomes a outras unidades linguísticas. O destaque à referência é visível:

Essa **referência constante e necessária à instância de discurso** constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de ‘indicadores’ que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais (*PLG I*, p. 279, grifo em itálico do autor, grifo em negrito meu).

Entram neste grupo, portanto, os signos ditos demonstrativos (“isto”, “essa”, “aquele”, etc.), bem como advérbios espaço-temporais, do tipo “aqui”, “agora”, “hoje”, “ontem”, etc. Em suma, os elementos linguísticos geralmente denominados de “dêiticos”. Enfim, o que devemos reter desta revisão é o fato de que “o essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a *presente* instância de discurso” (*PLG I*, p. 280, grifo do autor). Que tipo de relação é essa? Trata-se de uma relação de *referência*, constitutiva da língua e sem a qual não podemos pensar em comunicação intersubjetiva.

No texto de 1958, *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste retorna a falar sobre as formas pessoais e espaço-temporais, desta vez dirigindo-se a um público de leitores psicólogos⁵, para tratar do tema explicitado no título mesmo de seu estudo, isto é, a “subjetividade na linguagem”. Nele, vemos que o fundamento da “subjetividade” é, antes de tudo, linguístico, sendo esta possível somente porque a língua dispõe de elementos que permitem ao locutor *referir* a si mesmo no seu próprio discurso, propondo-se, assim, como “sujeito”. A seguinte passagem é suficiente para esclarecer essa questão:

Estamos na presença de uma classe de palavras, os ‘pronomes pessoais’, que escapam ao *status* de todos os outros signos da linguagem. A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: ***eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor***. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que ***só tem referência atual***. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito” (*PLG I*, p. 288, grifos em itálico do autor, grifos em negrito meus).

Vemos aqui a linguagem como o próprio lugar da emergência do sujeito, que se constitui como *eu* no seu discurso e, ao fazê-lo, instaura imediata e necessariamente um *tu* diante de si:

A consciência de si só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torno *tu* na locução daquele que por sua vez se designa por *eu*. (*PLG I*, p. 286, grifos do autor).

5 O texto *Da subjetividade na linguagem* foi originalmente publicado, em 1958, em uma revista de psicologia (*Journal de psychologie*, jul.-set. 1958, P.U.F.).

Assim, se Benveniste afirma que “eu” e “tu” não são produzidos senão na e pela enunciação, é porque a enunciação é aí, ao mesmo tempo, o *lugar* único no qual eles emergem e o *processo* único através do qual eles emergem, instância dupla que coincide com a emergência do sujeito. É, portanto, dentro do processo de enunciação e somente através dele que a relação fundante “eu-tu” se dá, dando origem a estas entidades linguísticas específicas do discurso, sem as quais não haveria a possibilidade nem de subjetividade, nem mesmo de linguagem.

Da mesma maneira, se os pronomes são, tal como Benveniste afirma, “o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem” (PLG I, p. 288), deles também dependem “outras classes de pronomes, que participam do mesmo *status*” (PLG I, p. 288):

São os indicadores da *dêixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã’, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia (PLG I, p. 288, grifos do autor).

Levando em conta todo o conjunto dos “dêiticos”, podemos dizer, tal como Benveniste postula em *A natureza dos pronomes* (1956), que eles “delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*” (PLG I, p. 279, grifo do autor). Vemos, desse modo, o caráter solidário que configura este mecanismo particular da referência: os chamados “indicadores da *dêixis*” tiram sua existência a partir da instância enunciativa que contém *eu*, ao mesmo tempo em que é através deles que *eu* se situa no espaço no tempo. Cabe ainda salientar que a natureza comum destes indicadores se deve precisamente pelo seu próprio estatuto de “indicadores”. Ora, Benveniste não se refere às formas pessoais e espaço-temporais como “indicadores” por acaso: a sua designação reflete a função que exercem - não aquela de *representar*, mas aquela de *indicar*. Trata-se de elementos que apontam referencialmente para a instância a cada vez única de discurso da qual eles são coextensivos e contemporâneos; eles não existem senão nela. Nas palavras de Benveniste: “O essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a *presente* instância de discurso” (PLG I, p. 280, grifo o autor).

A noção de “presente” trazida nesta última passagem nos leva à categoria do *tempo*, na qual Benveniste, em *Da subjetividade na linguagem* (1958), reconhece um aspecto universal⁶ da linguagem. Independentemente da diversidade das línguas, a linguagem promove sempre uma organização em torno do tempo, ou, como afirma o linguista, “de uma ou de outra maneira, uma língua distingue sempre ‘tempos’” (PLG I, p. 289). Em torno de que se organizam estes tempos? Segundo Benveniste, a referência central na organização dos tempos verbais é sempre o *presente*, e “esse ‘presente’, por

6 O emprego do termo “universal” não deve ser tomado aqui na acepção da perspectiva gerativista, como no sintagma “gramática universal” proposto pelo modelo chomskiano. Assim, se digo que a categoria de tempo é um “universal” da linguagem, digo-o no sentido de ser “geral”, “transcendente” a todas as línguas. Para Benveniste, muito antes de figurar como uma noção ordem biológica e inata, “universal” parece estar mais ligado a uma concepção antropológica, relativa à condição do homem enquanto sujeito falante.

sua vez, tem como referência temporal um dado linguístico: a coincidência do acontecimento descrito com a **instância de discurso** que o descreve” (PLG I, p. 289, grifo meu). Portanto:

Esse é o momento eternamente “presente”, embora não se refira jamais aos mesmos acontecimentos de uma cronologia “objetiva” porque é determinado cada vez pelo locutor para cada uma das instâncias de discurso referidas (PLG I, p. 289).

Benveniste resume a discussão sobre a temporalidade sob uma única frase: “O tempo linguístico é *sui-referencial*” (PLG I, p. 289, grifo do autor). E essa temporalidade marcada através do mecanismo linguístico dos verbos “revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (PLG I, p. 289).

A questão do tempo linguístico é mais pormenorizadamente discutida em *A linguagem e a experiência humana*, texto de 1965, no qual Benveniste se detém rigorosamente sobre a noção de *tempo*, analisando a sua natureza linguística e sua função constitutiva na experiência humana. Assim, para abordar a questão da temporalidade, o linguista parte da constatação da existência de diferentes noções de tempo. Há, segundo ele, um tempo que é *específico da língua*, em oposição a outras noções, as quais também é necessário distinguir entre si.

Benveniste destaca, em primeiro lugar, o tempo *físico* do mundo, definido como “um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade” (PLG II, p. 71). Trata-se de uma noção objetiva de tempo, cujo correlato subjetivo, o tempo *psíquico*, caracteriza-se como “uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (PLG II, p. 71). Destes dois conceitos de tempo, o linguista alerta a necessidade de se distinguir um outro: o tempo *crônico*. Trata-se, neste caso, do tempo dos acontecimentos. Desse modo, mesmo que nossa vida esteja inserida em uma temporalidade linear, ao mesmo tempo física e psíquica, que corre em uma única direção, ela tem “pontos de referência que situamos exatamente numa escala reconhecida por todos, e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo” (PLG II, p. 71). Tais pontos de referência são responsáveis por dar uma sequencialidade aos acontecimentos, o que permite, por consequência, que possamos percorrer os acontecimentos em duas direções, “do passado ao presente ou do presente ao passado” (PLG II, p. 71). Assim, segundo o linguista, “o tempo crônico, congelado na história, admite uma consideração bidimensional, enquanto que nossa vida vivida corre [...] num único sentido” (PLG II, p. 71). Este tempo crônico torna-se objetivamente socializado através, por exemplo, do *calendário*, um cômputo que estabelece seu início de contagem sempre a partir de um momento axial da história, que permite organizar referências de “antes de” e “depois de” em relação aos acontecimentos, e que é estruturado mensurativamente através de unidades como “horas”, “dias”, “meses”, “anos”, “séculos”, etc. Benveniste afirma que este tempo objetivo, fixado no calendário, é exterior à própria temporalidade, na medida em que, devido à sua própria fixidez, isto é, por constituir-se como um registro uniforme, sequencial e permanente de eventos, não coincide com “as categorias próprias da experiência humana do tempo” (PLG II, p. 74).

É aí que entra a noção de *tempo linguístico*, “irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico” (PLG II, p. 74), e à qual remete toda a experiência temporal do homem, uma vez que, para Benveniste, “é pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo” (PLG II, p. 74). O que há de singular neste nível linguístico do

tempo? De acordo com o linguista, “é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso” (PLG II, p. 74). Isto se dá porque “este tempo tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no *presente* da instância da fala” (PLG II, p. 74, grifo do autor). Este “presente”, tal como afirmado no texto de 1958, não se refere aos acontecimentos de uma cronologia objetiva⁷, ou seja, não coincide com a noção de *tempo crônico*, já que ele “é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (PLG II, p. 75). Trata-se, portanto, de uma categoria essencial da linguagem, dependente da enunciação, e que constitui, ela própria, “o fundamento das oposições temporais da língua” (PLG II, p. 75). Benveniste explica isso em uma longa passagem:

Observar-se-á que na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícito. Quando ele é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias frequentes no uso quotidiano. Ao contrário, os tempos não-presentes, sempre explicitados na língua, a saber, o passado e o futuro, não estão no mesmo nível do tempo que o presente. A língua não os situa no tempo segundo sua posição própria, nem em virtude de uma relação que devia ser então outra que aquela da coincidência entre o acontecimento e o discurso, mas somente como pontos vistos para trás ou para frente *a partir do presente*. [...] A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância de discurso (PLG II, p. 75, grifo do autor).

A conclusão a que se chega a partir desta observação é a de que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito” (PLG II, p. 76). Os outros tempos da língua passam a ser, assim, apenas projeções, “visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente a partir do ponto presente” (PLG II, p. 76). É este presente, intrinsecamente ligado à enunciação, que determina referencialmente as formas temporais da língua, e que, como afirma Benveniste no texto de 1970, “imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos ‘tempo’” (PLG II, p. 85-86).

Assim, de acordo com a revisão que fiz até aqui, podemos dizer que se a linguagem, contrariamente a uma concepção instrumentalista, é a própria condição da subjetividade, é porque ela dispõe de elementos cujo estatuto específico está necessariamente atrelado à enunciação. São termos cuja existência depende da referência à instância de discurso, cumprindo assim, na linguagem, um papel fundamental: colocar o falante em constante e necessária relação com seu discurso. A necessidade do sujeito de referir e co-referir pelo discurso é o que coloca a linguagem como o próprio fundamento da subjetividade, que Benveniste resume de maneira brilhante:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias

7 Cito novamente aqui a passagem de *Da subjetividade na linguagem* (1958): “Esse é o momento eternamente ‘presente’, embora não se refira jamais aos mesmos acontecimentos de uma cronologia ‘objetiva’ porque é determinado cada vez pelo locutor para cada uma das instâncias de discurso referidas” (PLG I, p. 289).

discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa” (PLG I, p. 289).

Tomando a teoria enunciativa a partir desse aspecto de especificidade de certas formas linguísticas, cujo estatuto de “vazias” as liga ao mundo da enunciação, o que muda no estado da teoria com a formulação da distinção benvenistiana dos domínios “semiótico” e “semântico” da língua? É disso que trataremos a seguir.

2. Semiótico/semântico – a enunciação redimensionada

Conforme bem evidencia Flores (2013), a reflexão de Benveniste em torno da distinção semiótico/semântico nasce na década de 1960, mais especificamente no texto *Os níveis da análise linguística*, de 1964. Como afirma o autor:

Na verdade, os termos *semiótico* e *semântico* não constam em *Os níveis da análise linguística*, mas é nesse artigo que Benveniste esboça, pela primeira vez de forma mais explícita, as complexas relações entre a forma e o sentido que são, por sua vez, a base do raciocínio em torno dos modos *semiótico* e *semântico* (Flores, 2013, p. 127, grifos do autor).

Com efeito, é no texto intitulado *Os níveis da análise linguística*, quando Benveniste se volta para a noção de “nível de análise”, distinguindo as unidades linguísticas de cada nível através de relações entre *forma* e *sentido*, que Benveniste chega ao nível da *frase*, e vê aí a necessidade de se considerar a língua sob uma dupla perspectiva:

A frase, criação indefinida, variedade sem limite, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso. Eis aí verdadeiramente dois universos diferentes, embora abarquem a mesma realidade, e possibilitem duas linguísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo instante. Há de um lado a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e em sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva. A frase pertence bem ao discurso. É por aí mesmo que se pode defini-la: a frase é a unidade do discurso (PLG I, p. 139).

Essa mesma problemática é levada adiante e mais detidamente teorizada em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), texto apresentado por Benveniste em um congresso de filosofia, no qual o linguista conceitua pela primeira vez os dois domínios da língua como “semiótico” e “semântico”. Nele, Benveniste desenvolve, a partir da reflexão sobre as “noções gêmeas” de *forma* e *sentido*, um percurso de análise da língua semelhante ao do texto *Os níveis da análise linguística* (1964), partindo da concepção saussuriana de língua como sistema de signos, para então “ir além” dela, instaurando, a partir das relações entre *forma* e *sentido* ao nível da frase, a dicotomia *semiótico/semântico*. Nas palavras do linguista:

Contrariamente à ideia de que a frase possa constituir um signo no sentido saussureano, ou que se possa por simples adição ou extensão do signo passar

à proposição e depois aos diversos tipos de construções sintáticas, pensamos que **o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas**. Instauramos na língua uma divisão fundamental, em tudo diferente daquela que Saussure tentou instaurar entre a língua e a fala. Parece-nos que se deve traçar, através da língua inteira, uma linha que distingue **duas espécies e dois domínios do sentido e da forma, ainda que, eis ainda aí um dos paradoxos da linguagem, sejam os mesmos elementos que se encontrem em uma e outra parte, dotados, no entanto, de estatutos diferentes**. Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma (PLG II, p. 228-229, grifos meus).

Se o que muda de um domínio ao outro é a perspectiva com a qual se olha para a língua, de que maneira isso se reverte na análise? Ou ainda: se passamos da análise da língua em sua função de *significar* (semiótico) para a análise da língua em sua função de *comunicar* (semântico), no que acarreta essa mudança de perspectiva? Mais uma vez, faço minhas as palavras de Benveniste:

Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas outras e para entrar em relações novas. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. [...] e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor (PLG II, p. 229-230).

No entanto, tal distinção não significa independência entre os dois planos da língua. Como o linguista observa, “esses dois sistemas se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. Na base, há o sistema semiótico, organização de signos [...]. Sobre este fundamento semiótico, a **língua-discurso** constrói uma semântica própria” (PLG II, p. 233, grifo meu). O termo “língua-discurso” é aqui de grande importância, uma vez que nos adverte acerca de um equívoco comum: a distinção entre os domínios semiótico e semântico da língua não deve nos levar a crer que um e outro constituam entidades autônomas, independentes uma da outra. Muito pelo contrário, semiótico e semântico constituem-se mutuamente; um não existe sem o outro. Da mesma maneira, referir-se à enunciação não significa ignorar o domínio semiótico da análise linguística, já que este é base para o semântico. Assim, vista a partir desse enfoque, a relação entre língua e discurso não consiste em oposição, mas em uma *relação constitutiva*⁸.

Essa questão nos faz evitar de cometer ainda um segundo equívoco, tão crucial quanto o primeiro: quando Benveniste diz, no texto de 1966, que “se deve traçar, através da língua inteira, uma linha que distingue duas espécies e dois domínios do sentido e da forma” (PLG II, p. 229), isso não significa que haveria, no interior da língua, uma porção de elementos pertencente à ordem semiótica e outra à ordem semântica. O que ele afirma com isso é que “há para a língua duas maneiras de ser língua” (PLG II, p. 229), ou seja, trata-se de conceber a *língua toda* enquanto sistema formal intralinguístico (semiótico) e de conceber a *língua toda* enquanto língua

⁸ É nesse sentido que afirmo, em Aresi (2011), que “na atualização da língua em discurso por um locutor, semiótico e semântico se entrelaçam. [...] Portanto, a própria denominação *língua-discurso* parece mostrar que enunciar é, em última análise, ‘semantizar o semiótico’” (p. 266).

atualizada em frase por um locutor (semântico). Assim, falar de enunciação é falar sempre da semantização total da língua.

A distinção semiótico/semântico volta a ser tema de reflexão no texto *Semiologia da língua* (1969), no qual Benveniste, seguindo a proposta saussuriana de uma ciência geral dos signos, procura responder à seguinte questão, deixada pelo próprio Saussure: Se a língua é apenas o principal dos sistemas de signos que compõem a semiologia, tal estatuto se dá em virtude de qual motivo? O que faz da língua o principal dos sistemas semiológicos? A resposta que Benveniste formula para essa questão é ela própria de ordem semiológica. A língua é o principal dos sistemas semiológicos porque é ela quem assume o papel de *interpretante* de todos os demais sistemas, sendo essa propriedade de interpretância fruto de uma característica que é única da língua: trata-se da propriedade da língua de ser investida de uma dupla significância, ou como o próprio linguista afirma: “O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação” (PLG II, p. 66). Ora, essas duas dimensões da língua dizem respeito justamente à distinção semiótico/semântico: “A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro” (PLG II, p. 64, destaques do autor). Assim, o modo semiótico designaria “o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade” (PLG II, p. 64, destaque do autor), enquanto que o modo semântico “se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso” (PLG II, p. 66).

A revisão até aqui efetuada dos textos de Benveniste voltados para a instância do “homem na língua” permite constatar, conforme creio ter demonstrado, um alargamento gradual da reflexão enunciativa em relação à língua: de uma visão primeiramente indicial do fenômeno enunciativo, restrita a elementos linguísticos de estatuto referencial específico (pronomes pessoais, demonstrativos, verbos, etc.), para uma visão mais ampla, na qual a língua estaria, na sua integralidade, submetida à enunciação⁹. Se no primeiro grupo a noção de “formas vazias” assume valor operacional fundamental, no segundo ela sequer figura na reflexão. Estamos, portanto, diante de dois “momentos” da teoria que são incomensuráveis em termos de grandeza, pois tratam de aspectos distintos da enunciação.

Em vista disso, a questão que se coloca é: Como o texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), uma vez caracterizado por seu aspecto de síntese organizadora da

9 Cabe aqui uma ressalva: Outorgamos geralmente esta perspectiva global da referência à enunciação aos textos vinculados à investigação da dicotomia *semiótico/semântico*. No entanto, acredito que uma leitura atenta dos textos relativos à temática da distinção *pessoa/não-pessoa* permite surpreender, ainda que de forma embrionária, essa mesma ideia de integralidade. Ora, no próprio texto *Da subjetividade na linguagem* (1958), percebemos que Benveniste, ao falar da forma “ele”, parece lançar essa questão. Diz o autor: “É preciso ter no espírito que a ‘terceira pessoa’ é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que *não* remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação. Entretanto existe e **só se caracteriza por oposição à pessoa eu** do locutor que, enunciando-a, a situa como “não-pessoa” [...]. **A pessoa ele... tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por “eu”** (PLG I, p. 292, grifos do autor, destaques em negrito meus). Seria interessante analisar o sentido das reticências empregadas por Benveniste na última frase desta passagem. Significariam elas uma espécie de hesitação? Vestígios de uma pequena (mas reveladora) epifania? Uma vez que se tome a forma “ele” como modelo de todos os signos linguísticos ditos “objetivos”, ou seja, a própria *língua*, não poderíamos dizer, com esta constatação de Benveniste, que a *língua toda* tira seu valor a partir da situação de discurso instaurada por *eu*?

problemática enunciativa, concilia essas duas visões? É o que passaremos a ver a partir daqui.

3. Signos vazios/signos plenos – o global e o específico na enunciação

O aparelho formal da enunciação (1970) pode ser considerado, em relação ao conjunto da obra enunciativa de Benveniste, como um texto à parte. Ele constitui o último trabalho publicado pelo linguista no âmbito da enunciação, e é também o único no qual a enunciação é explicitamente tomada como tema, o que se deixa evidenciar a partir do seu próprio título. Ora, basta um rápido passar de olhos pelo sumário de ambos os volumes de *Problemas de linguística geral* para perceber que o termo “enunciação” não é usado em nenhum dos títulos neles presentes, com exceção do texto de 1970. Da mesma forma, tal termo ganha uma ocorrência muito maior neste trabalho específico, se comparado aos demais textos do autor, e com um sentido também outro. Não quero dizer, com isso, que a *noção de enunciação* não esteja presente nas reflexões anteriores de Benveniste¹⁰. Ressalto apenas um dado estatístico relativo à ocorrência do termo, o que não deixa de ser significativo, uma vez que é somente nele que o linguista formula textualmente uma definição teórica para o conceito de enunciação¹¹. Além disso, conforme já salientei, o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970) apresenta esse duplo caráter, ao mesmo tempo organizador de uma reflexão muito heterogênea em torno da enunciação e prospectivo em relação aos desdobramentos do campo teórico.

Benveniste dedica as linhas iniciais de seu estudo de 1970 a uma importante distinção que permitirá definir a perspectiva enunciativa em relação aos fatos da língua: trata-se das noções de “emprego das formas” e “emprego da língua”. A primeira noção nos insere no escopo da análise e descrição da língua como sistema de signos estruturados em níveis e de suas regras de formação e combinação. Será, no entanto, a partir da segunda perspectiva que a língua será examinada, o que dará a esta, consequentemente, outro estatuto, não mais o da língua enquanto sistema de signos, mas o da língua enquanto atividade discursiva.

Coisa bem diferente é o emprego da língua. Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se

10 Sobre as relações nocionais e conceituais que compõem a noção de enunciação na teoria benvenistiana, ver ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

11 Acredito que seja importante, aqui, dedicar algumas linhas, mesmo que em nota, à contextualização do artigo *O aparelho formal da enunciação*. Tal texto foi feito entre os anos de 1968 e 1969 por Benveniste a pedido do linguista Tzvetan Todorov, o qual havia sido nomeado o responsável pela edição de número dezessete – dedicada aos estudos da enunciação – da revista francesa *Langages*. Vale ressaltar, ainda, que Benveniste neste texto se dirige a linguistas, uma vez que a revista é voltada para o campo da linguística. Assim, acredito que esse fator, aliado ao fato de ter sido incumbida a ele a tarefa de sintetizar a abordagem enunciativa, incida preponderantemente sobre a forma como a enunciação é tratada no texto e, consequentemente, sobre a escolha dos conceitos nele mobilizados. Trago tais dados a partir do trabalho de FENOGLIO, Irène. *Déplier l'écriture pensante pour relire l'article publié. Les manuscrits de "L'appareil formel de l'énonciation"*. In: BRUNET, Emilie; MAHRER, Rudolf. (Orgs.). *Relire Benveniste: Réceptions actuelles des Problèmes de linguistique générale*. Bruxelles: Academia-Bruylant, 2011.

confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido (PLG II, p. 82).

Percebe-se de imediato que muita informação se encontra condensada neste curto parágrafo. O emprego da língua é, então, um “mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (PLG II, p. 82). O que se quer dizer com isso? Bem, ao falar de um “mecanismo total”, Benveniste concede à enunciação uma amplitude teórica maior, se compararmos *O aparelho formal da enunciação* (1970) com textos nos quais o fenômeno enunciativo é tratado de forma indicial, isto é, através de elementos formais relativos especificamente às categorias linguísticas de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, como vimos anteriormente. Tal alargamento da perspectiva enunciativa também se evidencia quando vemos que o emprego da língua constitui um “grande fenômeno” que “afeta a língua inteira”. Podemos, com isso, afirmar que “emprego da língua” é o termo usado inicialmente por Benveniste no texto de 1970 para se referir à enunciação? Ora, essa relação se comprova logo no parágrafo seguinte, composto de uma só frase, no qual o linguista elabora a sua definição nocional mais explícita: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (PLG II, p. 82). Sucessão repentina; uma frase que justapõe, sem aviso prévio algum por parte do autor, dois termos técnicos, substituindo um pelo outro na definição do seu objeto de análise. Esta é, com exceção do próprio título, a primeira ocorrência do termo “enunciação” no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), e a qual já se manifesta na forma de uma definição teórica, um axioma da teoria, que resume magistralmente toda uma abordagem linguística.

Após apresentar sumariamente dois aspectos de ordens distintas da enunciação (o da “realização vocal” e o da “semantização” da língua), Benveniste propõe como o objetivo do texto a consideração da enunciação sob uma terceira abordagem: trata-se de “definir a enunciação no quadro formal de sua realização” (PLG II, p. 83), esboçando, “no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (PLG II, p. 83). Benveniste busca, desse modo, descrever as formas e funções da língua que permitem ao locutor apropriar-se da mesma e atualizá-la em discurso. Assim, se o linguista afirma que se deve considerar a enunciação como “o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam essa relação” (PLG II, p. 82), descrever esses caracteres que marcam a relação do locutor com a língua é descrever o “aparelho formal da enunciação”, do qual depende todo processo de semantização da língua. Cabe notar ainda que Benveniste busca esboçar os “caracteres formais da enunciação” no *interior da língua*. A consequência disso é enorme: os caracteres da enunciação são desde já dados pela própria língua. Em outras palavras, trata-se de considerar que a língua, enquanto sistema formal, prevê a sua própria utilização, a cada vez única, fornecendo, para que isso seja possível, todo um aparelho de formas e funções. Isso significa, em última instância, prever na língua o lugar de sua própria irrepetibilidade. Portanto, se a enunciação diz respeito à atualização da língua em discurso, ao “falar”, nem por isso seu estudo deixa de ser sobre a língua.

Uma outra implicação emerge deste último ponto, e é sobre ela que nos convém aqui realmente tratar: ao definir a enunciação como um “colocar em funcionamento a língua” (PLG II, p. 82), Benveniste nos previne de considerar o aparelho formal da enunciação como um compartimento da língua, ou ainda, como um conjunto específico de caracteres que, por si só, constituiriam a totalidade da relação do locutor com a língua. Porém, considerando que a enunciação, sob essa consideração, possua caráter

global em relação à língua, por que Benveniste insiste sobre a especificidade de alguns de seus elementos? Afinal, como o linguista afirma mais adiante no artigo de 1970,

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de *formas específicas* cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (PLG II, p. 84, grifos meus).

As “formas específicas” da passagem acima recuperam a noção de “índices específicos”, usada quatro parágrafos antes por Benveniste para se referir à enunciação enquanto processo de apropriação da língua:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de **índices específicos**, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (PLG II, p. 84, grifo do autor, destaques em negrito meus).

Conforme veremos a seguir, é evidente que, ao falar das formas ou índices específicos da enunciação, Benveniste refere-se aos elementos da língua descritos por ele em seus estudos da década de 1950, a saber, as formas responsáveis pelas categorias linguísticas de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, já abordadas na primeira parte deste trabalho. Eis, em resumo, os trechos nos quais o linguista descreve tais “índices”:

É primeiramente a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário (PLG II, p. 84, grifos do autor).

Da mesma natureza e se relacionando à mesma estrutura de enunciação são os numerosos índices de *ostensão* (tipo *este*, *aqui*, etc.), termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo (PLG II, p. 84-85, grifos do autor).

Uma terceira série de termos que dizem respeito à enunciação é constituída pelo paradigma inteiro – frequentemente vasto e complexo – das formas temporais, que se determinam em relação a *EGO*, centro da enunciação. Os “tempos” verbais cuja forma axial, o “presente”, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário (PLG II, p. 85, grifo do autor).

Vemos aí clara referência (inclusive em nota de rodapé)¹² aos estudos empreendidos por Benveniste sobre os elementos “dêiticos” da língua em textos como *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965).

No entanto (e eis aqui um ponto de suma importância), diferentemente de em tais textos, no artigo *O aparelho formal da enunciação* tais elementos não constituem,

¹² Eis a nota de rodapé do texto original: “Os detalhes dos fatos de língua que apresentamos aqui de um modo sintético, estão expostos em muitos capítulos de nossos *Problèmes de linguistique générale*, I (Paris, 1966), o que nos dispensa de insistir sobre eles” (PLG II, p. 85, em nota).

por si só, os únicos instrumentos deste processo de apropriação da língua. Como volto a citar a partir do texto de 1970, para Benveniste, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de *procedimentos acessórios*, de outro” (PLG II, p. 84, grifos meus). Sobre tais “procedimentos”, Benveniste afirmará, mais além no mesmo texto:

Além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes *funções sintáticas*. Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um *aparelho de funções* (PLG II, p. 86, grifos meus).

Assim, para além das “formas” que a enunciação comanda, as quais tomo como os “índices específicos” já mencionados, Benveniste elenca também como instrumentos de realização da enunciação elementos de outra ordem, não mais relativa à consideração restrita de unidades formais isoladas, mas à consideração de “procedimentos” de ordem sintagmática, ou seja, que concernem ao arranjo formal das unidades linguísticas na frase. Trata-se de “um aparelho de funções” (PLG II, p. 86) que revela o quadro sintático da enunciação e cujo fim é suprir a necessidade do locutor de expressar uma “ideia”, de agir sobre o outro, de “influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (PLG II, p. 86). Vemos aí, portanto, como complementares às categorias de pessoa *eu-tu* no estabelecimento da *comunicação intersubjetiva*, funções sintáticas das quais o linguista enumera três (a *interrogação*, a *intimação* e a *asserção*)¹³, além de “todos os tipos de modalidades formais” (PLG II, p. 87), como os modos verbais, por exemplo.

A partir do que foi dito até aqui, percebemos que o texto *O aparelho formal da enunciação* (1970) parece trazer consigo uma complexa dualidade. Ora, o que vemos nessa descrição da enunciação a partir do “quadro formal de sua realização” (PLG II, p. 83) é que, ao mesmo tempo em que Benveniste segue a perspectiva tomada em seus textos dedicados à significação, nos quais se dá a elaboração da distinção “semiótico/semântico” e concebe, portanto, a enunciação como “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (PLG II, p. 82), ele promove também a especificidade de certas entidades da língua, ao afirmar que “a enunciação é diretamente responsável por *certas classes de signos que ela promove literalmente à existência*” (PLG II, p. 86, grifos meus). Desse modo, segundo aponta o autor, “é preciso então distinguir as entidades que têm na língua o seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existe senão na rede de ‘indivíduos’ que a enunciação cria e em relação ao ‘aqui-agora’ do locutor” (PLG II, p.

13 Com relação a estas funções, podemos remetê-las ao texto *Os níveis da análise linguística* (1964), no qual elas são suscitadas por Benveniste ao discorrer sobre o estatuto da *frase* dentre os demais níveis da análise linguística. Diz ele: “A frase pertence bem ao discurso. É por aí mesmo que se pode defini-la: a frase é a unidade do discurso. Encontramos a confirmação nas modalidades de que a frase é susceptível: reconhece-se em toda parte que há *proposições assertivas*, *proposições interrogativas*, *proposições imperativas*, que se distinguem por traços específicos de sintaxe e de gramática, e se apoiam igualmente na predicação. Ora, essas três modalidades apenas refletem os três comportamentos fundamentais do homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor: quer transmitir-lhe um elemento de conhecimento, ou obter dele uma informação, ou dar-lhe uma ordem. Essas são as três funções interumanas do discurso que se imprimem nas três modalidades da unidade da frase, correspondendo cada uma a uma atitude do locutor” (PLG I, p. 139, grifos meus).

86). Trata-se, portanto, de um lado, de uma visão *global* da teoria, a qual engloba toda a língua e a torna sujeita em sua totalidade à enunciação, e, de outro lado, de uma visão *restritiva* que estabelece como dependentes da enunciação apenas certas classes de signos cuja realidade está atrelada ao uso efetivo da língua, em relação ao locutor e à instância de discurso, por oposição às demais unidades linguísticas, cujo estatuto, na língua, configura-se como “pleno e permanente”¹⁴.

Como coadunar estes dois pontos de vista manifestadamente presentes no texto de 1970? Bem, se tomamos o texto *O aparelho formal da enunciação* como uma síntese organizadora da reflexão enunciativa desenvolvida por Benveniste em diversos textos anteriores, nos quais a problemática do “homem na língua” se coloca ora de modo geral, ora de modo específico, então é de se esperar que o texto de 1970 apresente simultaneamente o que é geral e o que é específico no tocante à enunciação. Assim, se, por um lado, o artigo de 1970 apresenta um aspecto restritivo que estipula a distinção entre signos “vazios”¹⁵ e “plenos” no interior da língua, e que o coloca em proximidade com textos como *A natureza dos pronomes* (1956)¹⁶, por outro, a definição de enunciação como “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (*PLG II*, p. 82) é reveladora de um aspecto mais global do fenômeno enunciativo, segundo o qual todos os elementos da língua mantêm uma determinada relação com a enunciação. Talvez esteja nesta mesma passagem de Benveniste um indício de resposta para esta questão, uma vez que, se a enunciação afeta a língua inteira, isso se dá *de uma maneira ou de outra*. Ora, se podemos afirmar que, no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), a noção de enunciação apresentada leva a uma concepção de que a língua em sua totalidade possui caráter dêitico, também devemos admitir que isso não se dá da mesma maneira para todas as suas unidades. O signo *eu*, por exemplo, nasce da enunciação, e seu estatuto é inconcebível fora dessa esfera, enquanto virtualidade linguística. Por outro lado, as formas pertencentes ao paradigma do *ele*, embora possuam estatuto pleno e permanente na esfera virtual língua, tiram seu valor, na enunciação, sempre em relação a *eu*¹⁷, centro da enunciação e a partir do qual se articula a língua ao ser assumida pelo locutor.

14 Dessons (2006) também aponta para esta dualidade da teoria benvenistiana, embora sua observação não esteja restrita ao texto *O aparelho*. Diz o autor: “*L’étude de l’énonciation recouvre donc, d’une part, une problématique globale qui a la dimension d’une théorie du langage et, d’autre part, des études spécifiques portant sur des formes linguistiques: formes verbales, indices de personne, marqueurs spatio-temporels*” (DESSONS, 2006, p. 67).

15 Cabe aqui colocar o adendo de que não vemos a expressão “signos vazios” sendo empregada por Benveniste no texto *O aparelho*, tal como ela aparece nos textos *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958), por exemplo. No entanto, é inegável que a distinção operada por Benveniste neste parágrafo do texto de 1970 remeta a tais textos e, por conseguinte, implique a referência a este conceito, como demonstra a nota de rodapé a seguir.

16 Cito aqui, à guisa de exemplo, uma passagem de *A natureza dos pronomes* (1956), a qual permite ilustrar bem essa relação entre os textos: “A linguagem resolveu esse problema [da comunicação intersubjetiva] criando um conjunto de signos ‘vazios’, não referenciais com relação à ‘realidade’, sempre disponíveis, e que se tornam ‘plenos’ assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso” (*PLG I*, p. 280).

17 Como já apontei em momento anterior, esta ideia já se encontrava no texto *Da subjetividade* (1958), no qual lemos: “É preciso ter no espírito que a ‘terceira pessoa’ é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que *não* remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como

Portanto, parece ser no processo de conversão da língua em discurso que as entidades linguísticas se subordinam ao *eu*, singularizando-se e adquirindo seu estatuto enunciativo dentro do arranjo sintagmático da *frase*. Comprova isso o fato de Benveniste incluir, no texto de 1970, as próprias “funções sintáticas” no escopo da enunciação, o que significa reconhecer como de ordem enunciativa não apenas formas isoladas da língua, mas a própria configuração do sintagma, categoria de nível distinto, mas que, inevitavelmente, engloba todas as suas unidades constituintes. Admitindo-se esse ponto de vista, torna-se também necessário admitir que, embora a maior parte das entidades da língua tenha um estatuto pleno de significação, uma vez que elas referem a conceitos, objetos, etc., há para cada uma dessas unidades linguísticas também uma parcela de “vazio”, e é isso que permite que a língua comporte o seu próprio uso, na medida em que prevê o uso singular que o locutor fará dela a cada instância de discurso e em sua totalidade.

Conclusão

Procurei, ao longo do presente trabalho, investigar o estatuto teórico dos elementos linguísticos pertencentes às ditas “formas vazias” na elaboração do pensamento enunciativo de Émile Benveniste.

Como pudemos observar, o linguista parte, em seu desenvolvimento teórico, de uma análise indicial da língua, destacando, no interior desta, entidades cuja existência está atrelada indissociavelmente à instância de discurso, e que são, por isso, reveladoras da subjetividade inerente ao exercício da linguagem. Falo aqui das formas integrantes das categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, detalhadamente analisadas em textos como *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958).

O estudo da significação nos textos posteriores de Benveniste, como *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969), levam o linguista a conceber “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (*PLG II*, p. 229), dando ao fenômeno enunciativo um estatuto teórico global em relação à língua: não se trata mais de elementos isolados característicos da enunciação, mas da língua inteira em sua acepção *semântica*, da “língua-discurso” (cf. *PLG II*, p. 233), para a qual uma descrição distinta se faz necessária.

Por fim, Benveniste integra, sob uma descrição formal no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), as formulações teóricas resultantes destes dois “momentos” de sua reflexão enunciativa, colocando-as em uma relação de complementaridade (o global e o específico), o que contribui para o alargamento teórico caracterizador da obra.

Em última análise, o que o texto de 1970 parece mostrar é que a atividade do locutor em exercício de fala constitui uma instância de (re)configuração do próprio sistema da língua. Benveniste parece deixar isso implícito em seu texto de 1970: “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (*PLG II*, p. 83). Nesse complexo processo, os “índices específicos” da enunciação cumprem sempre um papel essencial.

‘não-pessoa’. Esse é o seu *status*. A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (*PLG I*, p. 292, grifos do autor).

REFERÊNCIAS

ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

_____. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste**: uma exegese de *O aparelho formal da enunciação*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/IL, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

DESSONS, Gérard. **Benveniste**: l'invention du discours. Paris: Éditions In Press, 2006.

FENOGLIO, Irène. Déplier l'écriture pensante pour relire l'article publié. Les manuscrits de "L'appareil formel de l'énonciation". In: BRUNET, E.; MAHRER, R. (Orgs.). **Relire Benveniste**: Réceptions actuelles des *Problèmes de linguistique générale*. Bruxelles: Academia-Bruylant, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 13: p. 9-18, 2017.

MOÏNFAR, Mohammad Djafar. Bibliographie des travaux d'Émile Benveniste. In: **Mélanges linguistiques offerts à Émile Benveniste**. Louvain: Peeters (Collection Linguistique publiée par la Société de Linguistique de Paris LXX), 1975.

ONO, Aya. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

BREVE DESCRIÇÃO DA EPÊNTESE CONSONANTAL EM PALAVRAS DERIVADAS POR SUFIXAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Samanta Sá Canfield

Submetido em 01 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 06 de novembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n. ° 56, novembro. p. 57-69.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

BREVE DESCRIÇÃO DA EPÊNTese CONSONANTAL EM PALAVRAS DERIVADAS POR SUFIXAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

BRIEF DESCRIPTION ABOUT CONSONANTAL EPENTHESIS IN WORDS DERIVED BY SUFFIXATION IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Samanta Sá Canfield*

RESUMO: A epêntese caracteriza-se pela inserção de segmento em palavras cuja principal motivação é solucionar um problema estrutural, em geral, de caráter silábico. A epêntese consonantal, especificamente, consiste no acréscimo de uma consoante na junção morfológica de palavras derivadas. No português brasileiro, é um fenômeno consagrado na língua escrita, mas ainda pouco estudado. Neste artigo, são retomados alguns dos estudos sobre epêntese consonantal em palavras derivadas por sufixo no português brasileiro; além disso, são apresentadas ideias de diferentes autores sobre o status da consoante epentética.

PALAVRAS-CHAVE: epêntese consonantal; derivação sufixal.

ABSTRACT: Epenthesis refers to the insertion of a segment within a word which the main purpose is the solution of a structural syllabic problem. The Consonantal Epenthesis consists in adding a consonant during the word derivation process specifically. The consonantal Epenthesis is a known phenomenon in writing Brazilian Portuguese but yet it is not studied as wished. Some studies about Brazilian Portuguese consonantal Epenthesis in suffix- formed words are reviewed in this article. Furthermore, different authors' ideas about the epenthetic consonant are presented.

KEYWORDS: consonantal epenthesis; suffix-formed words.

1 Introdução

Em estudo anterior¹, foi observado que, eventualmente, palavras derivadas com o acréscimo de sufixos sofriam epêntese de consoante, a qual era condicionada pela tonicidade da palavra. Entre os sufixos relacionados nas gramáticas, foram escolhidos -ada, -al e -eiro, por terem sido os sufixos que mais apresentavam a ocorrência do fenômeno entre os exemplos listados por gramáticas, observado em palavras como *gurizada*, *abacaxizal* e *açazeiro*, por exemplo.

Com o auxílio da ferramenta de pesquisa do dicionário eletrônico Houaiss para formar o *corpus*, foi possível dividir as palavras com epêntese encontradas em dois grandes grupos: o das palavras cujas bases tinham a última sílaba tônica (como *guaraná*, *café*, *abacaxi* e *lundu*, por exemplo) e o das palavras cujas bases tinham a última sílaba átona (como *língua*, *milho*, *fogo*). Formados os dois grupos, percebeu-se que, quando a tonicidade recaía na última sílaba, a consoante intrusiva preferida era

* Doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; samantasa@terra.com.br.

¹ Canfield (2010).

/z/, formando *guaranazal*, *cafezal*, *abacaxizeiro* e *lunduzeiro*. Por outro lado, quando a última sílaba era átona, a preferência recaía sobre /r/, formando *linguareiro*, *milharal*, *fogareiro*.

A partir disso, foi possível estabelecer duas “regras *default*” para a epêntese consonantal. A primeira seria aplicada em palavras cujas bases têm a última sílaba tônica, considerando-se a vogal final como parte do radical, quando a consoante epentética é preferencialmente /z/, como *guaraná* > *guaranazeiro*. Já a segunda regra, que diz respeito a palavras cujas bases têm a última sílaba átona, ou seja, acabam em vogal temática, a consoante epentética apresentou maior variabilidade, mas se observou que o maior número de palavras recebeu /r/, como *milho* > *milharal*, ou uma outra consoante coronal, como /z/, /r/, /t/, /l/, /s/, /g/, por exemplo.

Bisol (2010) afirma que o uso de /z/ como epêntese remonta ao século XVIII. Isso, aliado ao fato de que os exemplos de palavras sufixadas cujas bases são oxítonas são numericamente superiores, sustenta, em alguma medida, a predição de que /z/ é a consoante epentética do português e que seria a preferida pelos falantes mesmo quando, pelo contexto (palavra sufixada cuja base não é oxítona), fosse esperada a entrada de /r/.

Para Morley (2017), assume-se que a epêntese consonantal é parte do repertório básico de gramáticas fonológicas. Segundo a autora, o fenômeno pode ser classificado como assimilativo, quando a identidade do segmento epentético é condicionada por ambiente fonético. Em contrapartida, chama-se epêntese consonantal *default* quando uma consoante não presente no *input* ou na forma subjacente aparece na forma de superfície, como seria o caso, em português, de abacaxi/abacaxizal, café/cafeteira, bicho/bicharada, por exemplo.

A epêntese consonantal *default* verificada no português brasileiro é o foco deste artigo. Nele, pretende-se, brevemente, retomar alguns estudos sobre epêntese consonantal em palavras derivadas por sufixo no português brasileiro; apresentar aspectos do *status* da consoante epentética, o que será seguido por sucintas considerações finais.

2 Epêntese Consonantal no Português Brasileiro

A epêntese, que pode ser consonantal ou vocálica, caracteriza-se pela inserção de segmento em palavras, cuja principal motivação é solucionar um problema estrutural, em geral de caráter silábico. A epêntese consonantal consiste no acréscimo de uma consoante na junção morfológica de palavras derivadas, como *cafezal* (*café* + *z* + *al*) e *milharal* (*milho* + *r* + *al*), por exemplo. Ao contrário da epêntese vocálica, em que a inserção da vogal se manifesta apenas na pronúncia, como em *ad[e]vogado* e *p[i]neu*, entre outras, a epêntese consonantal, no português brasileiro, é um fenômeno registrado na língua escrita.

Cagliari e Massini-Cagliari (2000) acreditam que a consoante intrusiva se caracteriza por adicionar a uma palavra um segmento sem justificativa etimológica, com o efeito de facilitar uma pronúncia ou a percepção de sequências de segmentos sonoros, buscando adequação fonética ao contexto em que ocorrem. Para estudar a epêntese consonantal em português, usam a Teoria da Otimidade (TO).

Os autores reforçam que a epêntese consonantal em português ocorre somente na junção morfológica interna das palavras derivadas e que tem como objetivo evitar o hiato, tradicionalmente preterido pela língua neste contexto (*chá* + *eira* = *chaleira*; *café*

+ *eira* = *cafeteira*; *tema* + *ico* = *temático*). Ademais, frisam que um dos contextos mais comuns de epêntese acontece quando o radical termina por vogal, e o sufixo começa por vogal, tônica ou átona. Embora reiterem que o português tende a evitar hiatos, admitem sua formação, como em *cajuína*.

Massini-Cagliari (2000) e Cagliari (2000) mostram outras situações em que discutem a possibilidade da consoante introduzida ser epentética ou não, apresentando as opções de análise com breve discussão. Por outro lado, ao discutirem os sufixos de grau (diminutivo), assumem que o afixo pertence a duas categorias, uma com a consoante <z> e outra sem ela. Na primeira, o sufixo funciona como palavra fonológica independente, produzindo palavras do tipo composição, e não derivação, o que não ocorre com os sufixos da segunda categoria. O fato de as formas diminutivas apresentarem a inserção de uma consoante <z> mostra que o radical, seguido do diminutivo, acompanha a regra geral da derivação, uma vez que, na composição, não há consoantes epentéticas.

Cagliari (2001) afirma que, em muitas palavras do português brasileiro, a presença de consoante epentética adveio diretamente do latim, que aplicava a mesma regra de derivação (*amplitude* = *amplo* + *i* + *t* + *ude* [do latim *amplitudine*]). Como os sufixos são elementos lexicais produtivos para a geração de novas palavras, o processo de epêntese passou para o português e continuou operante em palavras derivadas dentro da língua. Dessa forma, segundo o autor, mesmo em palavras sem origem latina (*robótica* = *robô* + *t* + *ica*), a consoante primeiramente usada em latim era a escolhida em casos de epêntese.

Cagliari (2001) observa também que, em português, as consoantes epentéticas têm articulação coronal, como nos seguintes exemplos: *lava-t-ório*, *temá-t-ico*, *lava-d-eira*, *move-d-iço*, *pau-l-ada*, *lingua-r-udo*, *café-z-al*, *traí-ç-ão*, *nomea-ç-ão*. Em contrapartida, o autor detecta a presença de consoantes epentéticas não coronais, como em seus exemplo *nari-g-udo*, *pagá-v-el* e *feri-m-ento*, embora admita que o *status* dessas consoantes como epentéticas não seja muito claro, já que, no caso de *narigudo*, por exemplo, pode-se admitir a atuação da regra que transforma fricativas em oclusivas.

Canfield (2010) trata da epêntese consonantal do português brasileiro a partir de um *corpus* cujos dados foram captados através da ferramenta de pesquisa do dicionário eletrônico Houaiss. A pesquisa restringiu-se aos sufixos -ada, -al e -eiro, por terem sido considerados, dentre os afixos listados em algumas gramáticas, como as de Ribeiro (1950), de Said Ali (1964), de Almeida (1967), de Bechara (1999) e de Rocha Lima (2002), como os mais produtivos em temas de inserção de consoante.

As palavras nas quais foi identificada a ocorrência da epêntese consonantal foram separadas em três grupos, um para cada um dos sufixos previamente escolhidos. Esses grupos foram subdivididos respeitando a tonicidade da última sílaba da palavra-base, criando dois subgrupos para cada sufixo, conforme pode ser visto nos itens (1), (2) e (3), desenvolvidos abaixo.

(1) Palavras derivadas com o sufixo -ada

As palavras formadas com esse sufixo que apresentam epêntese perfazem um total de 36, sendo 23 derivadas de bases que possuem a sílaba final tônica. Dessas, as 21 que constituem o grupo 1a (base atemática), apresentam /z/ como consoante epentética. As duas palavras restantes, *chapelada* e *paulada*, que foram, em um primeiro momento, incluídas no corpus, ao invés de /z/, como esperado, têm /l/. Cabe frisar que, dentre as

ocorrências, não há nenhuma variação com hiato.

Grupo 1a

aleuzada = aléu + z + ada
 anguzada = angu + z + ada
 araçazada = araçá + z + ada
 bacalhauzada = bacalhau + z + ada
 belenzada = Belém + z + ada
 buritizada = buriti + z + ada
 canzoada = cão + z + ada
 chazada = chá + z + ada
 chiruzada = chiru + z + ada
 curuminzada = curumim + z + ada
 gibizada = gibi + z + ada
 gurizada = guri + z + ada

imbuzada = imbu + z + ada
 mamãezada = mamãe + z + ada
 mãozada = mão + z + ada
 pazada = pá + z + ada
 pezada = pé + z + ada
 piizada = piá + z + ada
 sirizada = siri + z + ada
 sururuzada = sururu + z + ada
 umbuzada = umbu + z + ada
 chapelada = chapéu + l + ada
 paulada = pau + l + ada

O grupo 1b, a seguir, composto por palavras-base que mantêm a vogal temática, tem 13 itens. Todos apresentam /r/ como consoante intrusiva (o que torna esse o mais homogêneo dos grupos da pesquisa).

Grupo 1b

bicharada = bicho + r + ada
 chinarada = china + r + ada
 chuarada = chuva + r + ada
 cusparada = cuspe + r + ada
 espumarada = espuma + r + ada
 filharada = filho + r + ada
 folharada = folha + r + ada

fumarada = fumo + r + ada
 galharada = galho + r + ada
 gentarada = gente + r + ada
 laçarada = laço + r + ada
 linguarada = língua + r + ada
 milharada = milho + r + ada

(2) Palavras derivadas com o sufixo –al

O grupo 2a conta com 53 palavras derivadas, cujas bases apresentam a vogal final acentuada. Neste grupo, todas as palavras derivadas apresentam /z/ como consoante epentética. Ainda assim, entre essas, há a presença de *caroatal*, variante de *caroazal*, que segue a regra.

Além disso, é nesse grupo que se observam registradas no dicionário mais variações com hiato (*babaçu* > *babaçuzal* ~ *babaçual*, *bambu* > *bambuzal* ~ *bambual*, *caju* > *cajuzal* ~ *cajual*). Há também formas variantes em que não ocorre a epêntese (*capim* > *capinzal* ~ *capinal* e *caraguatá* > *caraguatazal* ~ *caraguatal*).

Grupo 2a

abacaxizal = abacaxi + z + al
 açaisal = açai + z + al
 acurizal = acuri + z + al
 aguapezal = aguapé + z + al

guaranazal = guaraná + z + al
 igapozal = igapó + z + al
 imburizal = imburi + z + al
 imbuzal = imbu + z + al

araçazal = araçá + z + al
 araparizal = arapari + z + al
 aturiazal = aturiá + z + al
 babaçuzal = babaçu + z + al
 bacurizal = bacuri + z + al
 bambuzal = bambu + z + al
 buritizal = buriti + z + al
 burizal = buri + z + al
 butiazal = butiá + z + al
 cafezal = café + z + al
 caimbezal = caimbé + z + al
 cajuzal = caju + z + al
 camarazal = camará + z + al
 cambuizal = cambuí + z + al
 canzoal = cão + z + o = al
 capinzal = capim + z + al
 carazal = cará + z + al
 caraguatazal = caraguatá + z + al
 carandazal = carandá + z + al
 caroazal~caroatal = caroá + z (t) + al
 gravatazal = gravatá + z + al
 guabijuzal = guabiju + z + al

inajazal = inajá + z + al
 jarazal = jará + z + al
 jauarizal = jauari + z + al
 jerivazal = jerivá + z + al
 licurizal = licuri + z + al
 maricazal = maricá + z + al
 mirinzal = mirim + z + al
 mocozal = mocó + z + al
 muricizal = murici + z + al
 muritizal = muriti + z + al
 murumuruzal = murumuru + z + al
 parazal = Pará + z + al
 pirizal = piri + z + al
 rebentãozal = rebentão + z + al
 sapezal = sapê + z + al
 saraizal = saraí + z + al
 saranzal = sarã + z + al
 tacuruzal = tacuru + z + al
 tucunzal = tucum + z + al
 uauaçuazal = uauaçu + z + al
 umarizal = umari + z + al
 umbuzal = umbu + z + al

O grupo 2b é composto por sete palavras que têm as bases terminadas em vogal temática. É o grupo que possui maior diversidade em relação à consoante intrusiva, uma vez que foi observada a entrada de /s/, /g/, /r/, /z/.

Grupo 2b

ervaçal = erva + ç + al
 lamaçal = lama + ç + al
 lodaçal = lodo + ç + al

linguaral = língua + r + al
 milharal = milho + r + al
 manguezal = mangue + z + al

(3) Palavras derivadas com o sufixo –eiro

O grupo 3a, com bases atemáticas, é o mais numeroso: conta com 86 palavras, das quais 82 apresentam /z/ como consoante epentética. As demais quatro apresentam /t/.

Grupo 3a

abacaxizeiro = abacaxi + z + eiro
 abricozeiro = abricó + z + eiro
 açaúzeiro = açaú + z + eiro
 açazeiro = açai + z + eiro
 aguaizeiro = aguai + z + eiro
 alecrinzeiro = alecrim + z + eiro
 amapazeiro = amapá + z + eiro

ingazeiro = ingá + z + eiro
 jacarezeiro = jacaré + z + eiro
 jembezeiro = jembê + z + eiro
 jeribazeiro = jeribá + z + eiro
 jerimunzeiro = jerimum + z + eiro
 jerivazeiro = jerivá + z + eiro
 juazeiro = juá + z + eiro

anduzeiro = andu + z + eiro
 apazeiro = apá + z + eiro
 apuizeiro = apuí + z + eiro
 araçazeiro = araçá + z + eiro ~ araçareiro
 araticunzeiro = araticum + z + eiro
 bacuparizeiro = bacupari + z + eiro
 banguzeiro = banguê + z + eiro
 biribazeiro = biriba + z + eiro
 bogarizeiro = bogari + z + eiro
 buritizeiro = buriti + z + eiro
 butiazeiro = butiá + z + eiro
 cacauzeiro = cacau + z + eiro
 cafezeiro = café + z + eiro
 cajuzeiro = caju + z + eiro
 cambuazeiro = cambucá + z + eiro
 cambuizeiro = cambuí + z + eiro
 candomblezeiro = candomblé + z + eiro
 capitarizeiro = capitari + z + eiro
 caquizeiro = caqui + z + eiro
 catimbauzeiro = catimbau + z + eiro
 catimbozeiro = catimbó + z + eiro
 chazeiro = chá + z + eiro
 chuchuzeiro = chuchu + z + eiro
 cuitêzeiro = cuitê + z + eiro
 cumaruzeiro = cumaru + z + eiro
 cupinzeiro = cupim + z + eiro
 cupuaçuzeiro = cupuaçu + z + eiro
 cururuzeiro = cururu + z + eiro
 dendezeiro = dendê + z + eiro
 forrozeiro = forró + z + eiro
 guabijuzeiro = guabiju + z + eiro
 guaranazeiro = guaraná + z + eiro
 gurizeiro = uri + z + eiro
 icozeiro = icó + z + eiro
 imbuzeiro = imbu + z + eiro
 inajazeiro = inajá + z + eiro

licurizeiro = licuri + z + eiro
 lunduzeiro = lundu + z + eiro
 maracujazeiro = maracujá + z + eiro
 mucajazeiro = mucajá + z + eiro
 mulunguzeiro = mulungu + z + eiro
 muricizeiro = murici + z + eiro
 muritizeiro = muriti + z + eiro
 oitizeiro = oiti + z + eiro
 ouricurizeiro = ouricuri + z + eiro
 paletizeiro = paletó + z + eiro
 pãozeiro = pão + z + eiro
 parazeiro = pará + z + eiro
 pequizeiro = pequi + z + eiro
 piauizeiro = piauí + z + eiro
 picãozeiro = picão + z + eiro
 puçazeiro = puçá + z + eiro
 saguzeiro = sagu + z + eiro
 sapezeiro = sapê + z + eiro
 sapotizeiro = sapoti + z + eiro
 sururuzeiro = sururu + z + eiro
 tacacazeiro = tacacá + z + eiro
 tarozeiro = tarol + z + eiro
 tarumazeiro = tarumã + z + eiro
 taxizeiro = taxi + z + eiro
 terecozeiro = terecô + z + eiro
 tucunzeiro = tucum + z + eiro
 umbuzeiro = umbu + z + eiro
 uruazeiro = uruá + z + eiro
 urubuzeiro = urubu + z + eiro
 urucuzeiro = urucum + z + eiro
 vapozeiro = vapor + z + eiro
 zebuzeiro = zebu + z + eiro
 abricoteiro = abricó + t + eiro
 crocheteiro = crochê + t + eiro
 cafeteiro = café + t + eiro
 tricoteiro = tricô + t + eiro

O grupo 3b é composto por apenas três palavras derivadas cujas bases são terminadas em vogal temática.

Grupo 3b

fogareiro = fogo + r + eiro
 linguareiro = língua + r + eiro
 ervateiro = erva + t + eiro

Analisando cada um desses subgrupos, foi possível depreender que /z/ é a consoante epentética *default* no português brasileiro para as palavras-base atemáticas e

que /r/ é *default* para as palavras-base terminadas em vogal temática.

Nos quadros abaixo, são resumidos os resultados encontrados a partir do *corpus* apresentado acima: o Quadro 1 apresenta as palavras cuja tonicidade da palavra primitiva recai na última sílaba (palavras atemáticas), e o Quadro 2, as palavras cuja palavra primitiva tem como sílaba tônica a penúltima (palavras atemáticas):

Quadro 1 – Resultados, encontrados no *corpus*, de epêntese em palavras derivadas cujas primitivas são oxítonas

Sufixo	Total de palavras com os sufixos escolhidos no <i>corpus</i>	Número de palavras com entrada de /z/ no <i>corpus</i>	Número de palavras com outras consoantes no <i>corpus</i>
-ada	23	21	2 (<i>chapelada</i> e <i>paulada</i>)
-al	53	53	0, mas 6 têm variação (<i>babaçu</i> > <i>babaçuzal</i> ~ <i>babaçual</i> , <i>bambu</i> > <i>bambuzal</i> ~ <i>bambual</i> , <i>caju</i> > <i>cajuzal</i> ~ <i>cajual</i> , <i>capim</i> > <i>capinzal</i> ~ <i>capinal</i> e <i>caraguatá</i> > <i>caraguatazal</i> ~ <i>caraguatal</i>)
-eiro	86	82	4 (sempre t: <i>abricoteiro</i> , <i>crocheteiro</i> , <i>tricoteiro</i> e <i>cafeteiro</i>) e 8 com variação (<i>alecrim</i> > <i>alecrinzeiro</i> ~ <i>alecrineiro</i> , <i>cupim</i> > <i>cupinzeiro</i> ~ <i>cupineiro</i> , <i>urucum</i> > <i>urucunzeiro</i> ~ <i>urucueiro</i> , <i>cacau</i> > <i>cacauzeiro</i> ~ <i>cacaueiro</i> ~ <i>cacoeiro</i> , <i>caju</i> > <i>cajuzeiro</i> ~ <i>cajueiro</i> , <i>guabiju</i> > <i>guabijuzeiro</i> ~ <i>guabijueiro</i> , <i>zebu</i> > <i>zebuzeiro</i> ~ <i>zebueiro</i> , <i>araçazeiro</i> ~ <i>araçareiro</i>)
	164	136	

Em palavras derivadas cujas bases são oxítonas, os três sufixos (-ada, -al e -eiro) apresentam, majoritariamente, a entrada de /z/ como consoante epentética. Algumas das palavras que apresentam outra consoante, como *abricoteiro*, *crocheteiro*, *tricoteiro*, não foram consideradas casos de epêntese consonantal por serem derivadas de palavras terminadas por consoante em sua origem (*abricot*, *crochet* e *tricot*).

No caso de *chapelada*, o processo de sufixação retoma sua forma antiga com [l] do francês antigo (*chapel*); não se enquadra, portanto, em caso epêntese, assim como as formas *abricoteiro*, *crocheteiro*, *tricoteiro*. A forma *chapéu* do português apresenta-se com /u/ porque a vocalização da lateral permaneceu na escrita. Walsh (1995) afirma que todas as laterais podem ser classificadas como segmentos complexos corono-

dorsais e, quando laterais, perdem o traço coronal. Nesse caso, o segmento dorsal resultante é quase sempre um vocoide. No português brasileiro, os dois traços distribuem-se da seguinte maneira: a lateral se manifesta [-post] antes de vogal, em sílabas CV ou CCV (lata, placa) e [+post] na coda de sílaba (final>finaw) na maioria dos dialetos.

Em *paulada*, a lateral não substitui o glide, mas aparece a seu lado. A escolha pela lateral como consoante introduzida na sufixação é encontrada em outras palavras derivadas de *pau* registradas no dicionário eletrônico Houaiss, como *paulama* e *paulito*.

No caso de *cafeteiro*, parece que a consoante é de fato epentética e distinta da regra *default*, ainda que se possa pensar que essa palavra, embora com significado diferente, seja utilizada por analogia à cafeteira, “máquina ou aparelho em que se faz café ('bebida') automática ou semiautomaticamente”.

Quadro 2 - Resultados, encontrados no *corpus*, de epêntese em palavras derivadas cujas primitivas são paroxítonas

Sufixo	Total de palavras com os sufixos escolhidos no <i>corpus</i>	Número de palavras com entrada de /r/ no <i>corpus</i>	Número de palavras com outras consoantes no <i>corpus</i>
-ada	13	13	0
-al	7	2	5 (<i>ervaçal, lamaçal, lodaçal, matagal e manguezal</i>)
-eiro	3	2	1 (<i>ervateiro</i>)
Total	23	17	6

Em palavras derivadas cujas bases são paroxítonas, a relação de palavras é menos expressiva. A entrada da consoante esperada (ou seja, /r/), ocorre apenas quando se trata do sufixo -ada, o qual não apresenta outra consoante. Com o sufixo -al, tem-se o grupo que, além de ser o que menos aparece /r/, apresenta a maior variabilidade de consoantes, pois, nele, estão as palavras *ervaçal, lamaçal, lodaçal, matagal, manguezal*. Apenas *lingual* e *milharal* “obedeceriam” à regra. Com o sufixo -eiro, apenas *ervateiro*, das três palavras do grupo, não apresenta /r/.

Em uma perspectiva semelhante à de Canfield (2010) quanto ao exame de dados em dicionário, Pires (2016) empreende uma análise morfofonológica e etimológica de palavras com a terminação -ada retiradas de Houaiss (2009), com o objetivo de analisar palavras de base nominal que apresentam epêntese consonantal. Nesse estudo, os dados foram separados em três grupos, compostos por palavras derivadas de base nominal; palavras derivadas de base verbal; palavras com a terminação -ada não sufixal. A autora constatou que palavras derivadas de bases temáticas e atemáticas, com relação à inserção de consoante, têm comportamento distinto no português brasileiro, qual seja: palavras de bases cuja vogal final não é temática, na derivação, de modo geral, inserem /z/, consoante menos invasiva, que apenas resolve o problema de caráter silábico (pá + -ada > pazada); palavras de bases temáticas inserem /r/ e neutralizam a vogal temática da base, substituindo-a por /a/ (bicho + -ada > bicharada).

Para Pires (op. cit.), no português brasileiro, o contexto mais favorável para as

inserções consonantais é o grupo das palavras de base atemática². Dentro desse grupo, o contexto mais favorável é o das palavras terminadas em vogal candidata a acento.

A autora oferece motivos para que, no português brasileiro, haja a seleção de consoantes além de /z/ e /r/. Entre as razões, estão semelhança com outras palavras da língua, variação (cf. *bambu* < *bambucada* ~ *bambuzal* ~ *bambuØal*) e casos de vestígio etimológico (cf. *paulada*). Por fim, lança a hipótese de /r/ estar cristalizado na língua e de /z/ ser a consoante de inserção regular vigente na língua.

3 Status da consoante epentética

Como afirmado anteriormente, em alguns casos, o processo de derivação sufixal envolve uma consoante epentética entre a palavra primitiva e o sufixo. A seguir, foi feita uma breve exposição do tratamento dado a essa consoante por alguns autores, entre gramáticos e linguistas.

Segundo Cagliari (1999, p. 17), essa consoante, “cuja função fonológica é não permitir que ocorra hiato (ou ditongo) entre a vogal final da raiz e a vogal inicial do sufixo”, é chamada de intrusiva e é, comumente, [t] ou [z]. O autor cita como exemplos palavras como *aquático*, *juventude*, *cafezinho*, *pobrezinho*.

Essa consoante é chamada de consoante de ligação por alguns gramáticos, como Luft (2002), Cunha (1970) e Cegalla (1991), e serve para facilitar a pronúncia quando acontece a união de duas vogais, uma do final da palavra e outra do início do sufixo. Cunha (1970, p. 47) afirma que há elementos mórficos que entram no vocábulo agregando a ele valor significativo ou gramatical: “Há, porém, outros que não são significativos, e servem apenas para evitar dissonâncias (hiatos, encontros consonantais) na junção daqueles elementos.” Luft (2002, p. 94) apresenta as consoantes [l], [t] e [z] de palavras como *chaleira*, *cafeteira* e *capinzal* como sendo de ligação e refuta a ideia de esses segmentos puramente eufônicos serem infixos, e cita Mattoso Camara (1964, p. 147):

Não é uma boa técnica gramatical classificar como infixos os fonemas parasitos que figuram em certos derivados portugueses, como *capinzal* (*capim* + *al*), por dois motivos: 1) a intercalação não é no radical; 2) o fonema parasito não tem valor gramatical próprio e só dá uma variante de sufixo (-*zal*:-*al*). (LUFT, 2002, p.94)

Na relação de sufixos nominais e verbais nas gramáticas do português, em geral, os afijos são considerados iniciados por vogal. Quando alguma consoante se faz presente, não há menção se ela é epentética ou se há motivação para que isso ocorra.

Outros sufixos aparecem como iniciados com consoantes, como, por exemplo, -dade (*maldade*, *crueledade*); -ficar (*falsificar*, *petrificar*); -lândia (*cafelândia*); -tude (*amplitude*, *magnitude*). A maioria dos sufixos, de qualquer forma, apresenta-se iniciada por vogal.

Algumas dessas consoantes adviriam do latim. No caso do sufixo -or (*fulgor*, *condutor*, *armador*, *ascensor*), Said Ali (1964, p. 112) afirma que as consoantes “D, T e S pertencem a temas do participio do pretérito”.

² Para Mattoso Camara (1981), atemáticas são as palavras em vogal tônica, como *sofá*, *café*, *tupi*, *jiló* e *tatu*, por exemplo

Não é claro na literatura a que “base” pertence a consoante criada em algumas palavras na derivação sufixal. Alguns autores defendem que ela faz parte do sufixo; outros, que ela é um elemento intrusivo de função estrutural.

No caso do sufixo *-inho*, segundo Bisol,

o sufixo diminutivo é tão somente *-inho*, que se manifesta com *-z* epentético para satisfazer exigências estruturais, ou seja, para atender a certos princípios ativos na interação da morfologia com a fonologia que são fundamentais para organização deste derivativo. (BISOL, 2010, p.63)

Um desses princípios, segundo a Teoria da Otimidade, é a restrição que exige que toda a sílaba tenha um *onset*, que, conforme Bisol (2010), está mais alta na hierarquia que DEP-IO, restrição que proíbe a epêntese por exigir que todo o segmento do *output* tenha correspondente no *input*.

Na conclusão do artigo, Bisol (2010) reforça que a definição de *-z* como epêntese remonta ao século XVIII e que se estende a outros derivativos, como *al~zal*, *eiro~zeiro*, por exemplo.

Em contrapartida, Schwindt (2013, p. 24) afirma que “o português é pródigo em exemplos de vocábulos em que, em nível de superfície, não se detecta qualquer segmento interveniente entre raiz e sufixo”, independentemente de o sufixo iniciar por vogal ou consoante. Essa evidência, segundo Schwindt, põe em xeque a hipótese de evitação do hiato e a necessidade de alinhamento do sufixo a um *onset*, uma vez que há muitas palavras que apresentam hiato ou sílaba sem *onset* (como *heroína* e *canoeiro*, por exemplo).

Guimarães e Nevins (2013) refutam a ideia de Mattoso Camara (1953, 1970) de que palavras terminadas em vogal nasal tenham uma consoante nasal subjacente como [n] epentético/de ligação em pares nos quais não há evidência de uma nasal subjacente na base, como *Tupi/Tupinista* e *faraó/faraônico*.

Em um primeiro momento, esses pares não podem ser tomados automaticamente como contraevidência à ideia de um /n/ subjacente no fim das bases. De fato, tais pares podem ser tomados como evidência de bases como *tupin* e *faraon*, uma vez que as especificações de traços da consoante /n/ que emerge em palavras complexas (como *tupinista*, *faraônico*) não é predizível a partir do sufixo sozinho ou a partir de qualquer regra morfofonológica de epêntese (que tende a dar origem a [z] no português brasileiro). Isso parece estar em consonância com a amplamente aceita análise de Bisol (1992), na qual todas as palavras oxítonas terminadas em sílaba aberta na superfície teriam uma consoante subjacente no fim, dando origem à sílaba pesada que atrai o acento.

Guimarães e Nevins (2013) afirmam que, em ampla maioria dos casos, a consoante que emerge entre a raiz e os muitos sufixos possíveis é [z] – claramente a consoante epentética *default* na língua – mesmo quando a raiz termina com uma consoante (*odor* > *odorção*/**odorão*). Este é um padrão produtivo da língua, atestado com muitos sufixos (*-ão*, *-inho*, *-ólogo*, *-ologia*, *-eiro*, *-aço*, *-ice*, *-ista*, *-ada*, etc), aplicados em um amplo número de palavras cuja contraparte termina com uma vogal nasal. De *cupim*, por exemplo, encontra-se *cupinzeiro*; de *marrom*, encontra-se *amarronzado*, não *amarronado*; de *maçã*, encontra-se *maçãzada*, não *maçãhada*.

O padrão pode ser atestado de forma ainda mais clara quando se observam palavras trazidas para ilustrar o ponto de vista de Mattoso Camara. Por exemplo, de *bom*, *fã* e *som*, encontram-se *bonzão*, *fanzaço* e *sonzeira*, respectivamente. O mesmo é

verdade para palavras como *Tupi*, *faraó*, as quais não exibem uma vogal nasal na base, mas apresentam [n] na superfície em algumas palavras aparentemente derivadas (*tupinista*, *faraônico*). Quando tais bases combinam com a maioria dos sufixos, sistematicamente, observamos [z] epentético entre base e sufixos. Por exemplo, de *faraó*, temos *faraozoço*, *faraozice* e *enfaraozado*.

4 Considerações Finais

A epêntese consonantal no português brasileiro, bastante observada em palavras derivadas por sufixo, ainda é um fenômeno pouco estudado. Entretanto, a maioria dos autores aponta que ela é um mecanismo utilizado pela língua para evitar o hiato e, portanto, estaria diretamente ligada ao processo de silabificação. De qualquer maneira, esta possibilidade de a evitação do hiato ser uma exigência da língua já está sendo discutida por alguns autores, uma vez que palavras que preservam o hiato na derivação sufixal, como *cajuína*, não são vistas como problemáticas.

Partindo da análise de alguns textos, é possível depreender que /z/ tem sido considerada a consoante epentética *default* da língua. De qualquer maneira, parece importante frisar que se pode constatar que o traço coronal se destaca quando outra consoante aparece na junção morfológica das palavras derivadas (como no caso de *filharada*, *lamaçal* e *caroatal*).

Desde a composição do *corpus* de Canfield (2010), alguns fatos interessantes foram observados. Em primeiro lugar, as palavras derivadas com o acréscimo dos sufixos -ada, -al e -eiro puderam ser divididas em dois grandes grupos: palavras cujas bases têm a última sílaba tônica, ou seja, a vogal final é parte do radical; e palavras cujas bases têm a última sílaba átona, ou seja, acabam em vogal temática.

Quando a tonicidade recaía na última sílaba, a consoante intrusiva preferida era /z/. Por outro lado, quando a última sílaba se apresentava átona, a escolha por /r/ era preferida, permitindo estabelecer duas regras *default* para a epêntese consonantal. A primeira para as palavras-base que acabam em vogal do radical e a segunda para as palavras-base acabadas em vogal temática.

Palavras que, aparentemente, apresentavam consoante epentética, como *chapelada* e *abricoteiro*, não tiveram a análise confirmada, e a explicação para a preferência por essas consoantes foi particularizada. Os raros casos de exceção recebem um diacrítico no léxico e são silabificadas antes da regra *default*.

Ainda que essa análise merecesse um estudo mais amplo, sobretudo quanto à inclusão de outros afixos, acredita-se que o que foi feito delineia um quadro bastante coerente da epêntese consonantal no português brasileiro, sedimentado na teoria fonológica.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. Said. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do português Falado: Volume VII: Novos estudos*. Campinas: Unicamp, 1999, p. 701-742.

- BISOL, Leda. *O diminutivo e suas demandas* D.E.L.T.A., 26:1, 2010 (59-85)
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A regra de atribuição de acento via afixos. *Português no Brasil: Estudos Fonéticos e Fonológicos*. Aguilera, Vanderci de Andrade (org.). Londrina: Editora UEL, 1999, p. 11-35.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Consoantes epentéticas em Português. In: 6º Congresso Internacional da Associação de Lusitanistas (AIL). Anais do 6º Congresso Internacional da Associação de Lusitanistas. Rio de Janeiro: Associação Internacional de Lusitanistas, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, G. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na teoria da otimalidade. *Revista de Estudos da Linguagem*. Minas Gerais: USMG, 2000, p. 163-192.
- CAMARA, Joaquim Mattoso Jr. *Dicionário de Linguística e Gramática: Referente à Língua Portuguesa*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CANFIELD, Samanta Sá. *A epêntese consonantal no português : um estudo introdutório*. 2010. 57 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 34.ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1991.
- CUNHA, Celso. *Gramática Moderna*. Belo Horizonte, 2.ed. Editora Bernardo Álvares, 1970.
- GUIMARÃES, Maximiliano; NEVINS, Andrew. Probing the Representation of NASAL Vowels in Brazilian portuguese with language games. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 155-178, jan./jun. 2013.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 15.ed. São Paulo, Globo, 2002.
- MORLEY, Rebecca. Is Phonological Consonant Epenthesis Possible? A Series of Artificial Grammar Learning Experiments, 2017. No prelo.
- PIRES, Caroline de Castro. *Epêntese Consonantal em Contexto de Juntura Morfêmica: Considerações sobre o sufixo -ada*. Dissertação de mestrado. PUCRS, 2016.
- SCHWINDT, Luiz Carlos. Palavra fonológica e derivação em português brasileiro: considerações para a arquitetura da gramática. Leda Bisol; Gisela Collischonn (Org.). In: *Fonologia: teorias e perspectivas*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 15-28, 2013.

REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Paulo Cezar Czerevaty
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Maria Andreia Batista Blum

Submetido em 07 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 18 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 70-85

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

REVISION AND REWRITING OF THE GENDER 'RESPONSE' IN THE CONTEXT OF SECONDARY SCHOOL: A DIALOGICAL PERSPECTIVE

Paulo Cezar Czerevaty*
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo**
Maria Andreia Batista Blum***

RESUMO: Com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin, este artigo tem por objetivo discutir como a reescrita de respostas dos alunos do Ensino Médio se constitui a partir do processo dialógico instaurado pelas revisões efetuadas pelo professor na versão inicial dos textos dos alunos. Os resultados demonstram que, na fase inicial, as respostas são breves, atendendo meramente a uma tarefa institucional. Com a revisão do professor, atuando principalmente nos aspectos da temática e construção composicional da resposta e na mediação na compreensão e interpretação do texto, os alunos produzem respostas mais completas, a considerar tanto pelas questões temáticas e formais de organização textual quanto pela ampliação da reflexão e das contrapalavras a partir da interação com o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Gênero Resposta; Reescrita.

ABSTRACT: Based on Bakhtin Circle's contributions, this article aims at discussing how the rewriting of secondary school students' responses is constituted from the dialogical process established by textual revision provided by the teacher in the initial version of the students' texts. The results show that, in the initial phase, the answers are brief, being merely an institutional task. From the teacher's revisions, working mainly with aspects related to the thematic and the compositional construction of the response and also in mediating the text comprehension and interpretation, the students produced more complete responses, considering both thematic and formal issues of textual organization, and the intensification of reflection and counterwords from the interaction with the text.

KEYWORDS: Dialogic; Gender Response; Rewriting.

* Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestrando em Letras, pauloivai@hotmail.com

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Doutora em Letras, Universidade de Maringá, cristiane.mpa@gmail.com

*** Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestranda em Letras, mariaandreibatista@gmail.com

1. Considerações iniciais

Pesquisas da área da Linguística Aplicada (GERALDI, 2006; ANGELO; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) revelam que as práticas de produção textual na escola, ao se pautarem em concepções que dissociam a língua dos sujeitos, dos aspectos sociais e históricos que os envolvem, ainda se mostram marcadas pelo artificialismo, em que não existe o porquê de escrever além de cumprir uma exigência. Assim, o que se escreve é geralmente um produto pronto, finalizado, que não se presta à interlocução e a réplicas, mas somente à correção e à atribuição de uma nota. Nessa perspectiva, este trabalho tem como intuito discutir o modo que a reescrita de respostas dos alunos do Ensino Médio se constitui a partir do processo dialógico instaurado pelas revisões efetuadas pelo professor na versão inicial dos textos dos alunos. A ênfase na efetividade dos processos de *revisão* e de *reescrita* direciona as preocupações da pesquisa ao âmbito das concepções que regem o ensino da escrita em ambiente escolar e a maneira como isso interfere nos resultados do processo.

Com base nos pressupostos teóricos do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997), que compreende os sujeitos e a linguagem, obrigatoriamente, no âmbito da interação, neste artigo, assume-se a escrita como “trabalho” (GERALDI, 1997) pela compreensão de que esta concepção se apresenta mais produtiva ao atendimento das necessidades do sujeito contemporâneo. Desse modo, o processo dialógico de produção escrita é entendido como uma série de etapas de efetivo trabalho, que contribuem à qualidade do texto. Foca-se, aqui, em duas dessas etapas: a *revisão* e a *reescrita*, analisando-se produções do gênero *resposta* dos alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública do Paraná, incluindo a versão reescrita, fruto das revisões mediadas pelo docente.

Para tanto, o artigo está organizado em três tópicos. No primeiro deles, discute-se o conceito bakhtiniano de dialogismo e suas implicações nos processos de escrita, revisão e reescrita. No segundo, expõe-se uma breve definição das características do gênero discursivo resposta. No terceiro, são apresentados e analisados, à luz da teoria, os textos escritos pelos alunos, tanto a versão da escrita quanto da reescrita.

2. Dialogismo, escrita e reescrita

No sentido bakhtiniano, a interação pressupõe o diálogo entre as realizações textuais da linguagem. No entanto, como esclarece Machado (1996), Bakhtin não chega a formular uma teoria do texto tal como concebida por algumas vertentes da Linguística, mas uma teoria do *enunciado*, o qual se define pela vinculação em um espaço sócio-histórico bem definido, no momento em que alcança uma efetividade comunicativa. Por esse aspecto é que o enunciado é demarcado, sobretudo, pelos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), uma vez que se consolida pelas especificidades das esferas de comunicação – novamente, pelo contexto social e histórico. Inclui-se, dessa forma, o exame da “[...] comunicação efetiva e os sujeitos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2010, p.65).

Se a noção de enunciado/enunciação se define pelo aspecto sócio-histórico, o *texto* é definido como uma espécie de condensação social e histórica – uma questão

“cronotópica” (MACHADO, 1996): ao mesmo tempo em que é resultado da efetividade comunicativa, é resultante de uma cadeia dialógica ampla e ininterrupta: “[...] todo texto é articulação de discursos-língua que se manifestam nas enunciações concretas [...]” (MACHADO, 1996, p.93). Em outras palavras, texto é o elemento que carrega a história das relações enunciativas.

O diálogo só pode ser consolidado por meio do discurso, ou seja, da “palavra” (STELLA, 2010). É por ela que se dá o processo constitutivo dos sujeitos e da linguagem, graças a um aspecto geral: a palavra não é vazia, ou, por outro extremo, completa: ela é maleável, ou seja, é a própria ideologia. Nessa perspectiva, ao produzir um texto, o autor sempre estará trazendo outros textos, outras vozes, outras palavras e, assim, assumindo uma posição ideológica no mundo – consciente ou inconscientemente. Não há texto no vazio, e, da mesma forma, não há colaboração em uma ideologia sem o processo dialógico que fornece tanto a carga significativa quanto os aspectos formais que a comportam.

Assim, é possível dizer que é a *responsividade* que define o humano, e, sendo assim, é a orientação primária da produção textual:

O papel dos outros [...] é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como se para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p.320).

Como o locutor se orienta em função do outro, o próprio texto é orientado a partir do outro dentro de uma *esfera* de comunicação; em outras palavras, a cada situação de interlocução concorre um determinado *gênero do discurso*:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente ao todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que a isso denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p.279).

A partir desses pressupostos, pode-se situar como é pensada uma produção textual a partir da filiação teórica de base bakhtiniana. Todo processo é marcado pelo princípio dialógico, esse é o tronco geral de onde saem todas as outras ramificações. Em termos práticos, sempre que se escreve um texto se está estabelecendo um diálogo com todos os outros textos anteriores e com os textos futuros. A experiência com a escrita demonstra que a produção sempre será orientada por dois tipos de diálogo: um consciente e escolhido; outro inconsciente e apreendido (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997). Assim, o autor sempre irá lançar o olhar em outros textos para produzir o seu, e,

ao mesmo tempo, estará impondo na escrita toda a experiência de vida adquirida, que também se constitui como uma espécie de texto interno, histórico.

O que irá ocorrer no momento da escrita é a mobilização simultânea de uma série de aspectos. O autor do texto irá traçar sua orientação em relação a todos os *outros* da *esfera discursiva*: o(s) outro(s) agente(s), e o(s) outro(s) texto(s). Pelo outro agente surge a motivação e o conteúdo. Pelos outros textos já gerados e pelo próprio conteúdo do diálogo dá-se a motivação para a forma. Isso equivale a dizer que toda produção textual precisa mobilizar fatores externos à textualidade, caso contrário, esgota-se o conteúdo e, em sua esteira, as formas de expressão.

Nesse sentido, a escrita possui uma série de motivações, ou melhor, razões para ser composta e circular de determinada maneira e formato na sociedade, e a equivalência dessas motivações nos contextos de ensino-aprendizagem é o viés do processo, ou seja, as etapas que são definidoras da prática. Então, para ensinar a escrever o professor precisa mobilizar uma série de recursos e métodos desencadeadores desse processo para que o aluno se posicione, de fato, como autor, com pretensa objetivação de impacto social/contextual.

A *responsividade* gerada nas situações de escrita na escola parece não superar o objetivo de enquadramento institucional para a aquisição de uma nota. O aluno, na maioria das vezes, orienta-se pela necessidade da boa avaliação e não pela percepção de seu papel enquanto produtor de textos de relevância sócio-histórica, ou seja, não é dado um “destino”, de fato, comunicativo ao texto. Como afirmam Dias e Mesquita, “Por vezes, os estudantes não sabem o destino de seus textos e se distanciam de questões, tais como: Por que escrevo? Para quem escrevo? Para que escrevo? Sobre o que escrevo? (DIAS; MESQUITA, 2011, p.296).

Assim sendo, nas atividades de escrita, é necessário criar possibilidades de interlocução mais coerentes com a posição da escrita na sociedade e na própria escola. Em termos bakhtinianos, é preciso fazer com que o *outro* vislumbrado pelo aluno na atitude responsiva não seja única e exclusivamente o professor avaliador e nem a escola normativa, mas seja o professor interessado e enriquecido pelo texto discente, e uma escola aberta, justamente, ao diálogo social, fazendo com que o aluno vislumbre tais interlocutores: “O real (palpável, cuja imagem é concreta), o virtual (passível de existência, potencial) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, representado pelo grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer)” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p.236).

Se as formas de *responsividade* forem alargadas, os outros aspectos do processo ganham melhores contornos e a prática se torna muito mais produtiva. Destaque-se, novamente, que esse “processo” mencionado filia-se à concepção de “escrita como trabalho”, ligada à concepção de “linguagem como forma de interação”, pautando-se, principalmente, nas orientações teóricas de João Wanderlei Geraldi (1997). Segundo o autor, na base de toda preparação para uma atividade escrita, é preciso que “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; e que “se escolham as estratégias para realizar” (GERALDI, 1997, p.137).

Como pôde ser visto anteriormente, um desses elementos apontados por Geraldi (1997) foi destacado do conjunto e elevado a um patamar maior de importância: que “se tenha para quem dizer”, ou seja, o interlocutor, uma vez que é o *diálogo* que define a linguagem, tudo o que a compõem só é construído em relação a esse *outro*. Nem todos

os assuntos são para todas as pessoas, nem todas as formas de dizer podem ser compreendidas por todos; assim, a orientação geral sempre se dará em relação ao interlocutor.

É no momento da definição do *outro* que se define o “assunto” em comum, a forma como melhor se comunicará; o porquê dessa comunicação, e a quantidade e intensidade de estratégias linguísticas que deverão ser usadas para determinada ocasião dialógica. Sendo assim, o locutor se constitui como sujeito responsável pela sua posição no mundo.

Na produção textual escolar, o primeiro interlocutor é – e deve ser – o professor; no entanto, atuando como um *interlocutor transparente*. Isso porque a sua presença, ao mesmo tempo em que precisa ser constatável e significativa, não pode constituir barreira às outras possibilidades, ou seja, o aluno deve ser capaz de ver através dele, por um trabalho que varia de interlocutor a mediador, de modo a ser o interlocutor “real” do estudante, ao mesmo tempo em que faz possível um interlocutor “virtual”, “superior”, ou mesmo, outro “real” além do próprio docente (MENEGASSI; OHUSHI, 2007). É justamente nesse ponto que se torna fundamental mencionar a etapa da *reescrita*.

A reescrita é uma das etapas que compõem o processo de produção escrita. É o momento em que o autor, revisando o seu texto, dá origem a um novo produto, que é fruto da reorganização de aspectos temáticos, formais etc. da primeira versão: “[...] a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto [...], é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 2001, p.50).

Esse olhar revisor sobre o texto deve ser a atitude de todo sujeito que se propõe a escrever. Por isso a afirmação de que a reescrita é parte do processo de escrita, pois deve ser efetuada sempre na ocasião da produção. Em se tratando de ambiente escolar, a importância da reescrita é ainda maior, pois é o momento em que, pela mediação do professor, o aluno poderá melhorar o próprio texto; além disso, com a realização de tal exercício, o estudante pode vir a adquirir a prática de revisar e reescrever o texto, dando maior qualidade ao produto final, sendo esse o objetivo central do ensino da escrita.

Se tomado pelo viés do *dialogismo*, compreende-se que a noção de mediação é muito mais ampla do que a de correção. O docente que estabelecer diálogo com o texto do aluno vai, primeiro, se interessar por ele, independente da qualidade formal ou conteudística; afinal, por que o sujeito interpretou de determinada forma? Em que medida essa interpretação acrescenta ao conhecimento do próprio docente? Com quais produtos ideológicos houve diálogo mais próximo? Quais aspectos formais empregados chamam atenção em relação ao todo do texto? Dentre outros questionamentos.

A partir dessas várias observações o professor pode contribuir à reescrita, apontando cada aspecto que, por ventura, possa ser melhorado; ou seja, coloca-se como um verdadeiro interlocutor, e não, apenas, um corretor. É nessa ocasião que o próprio aluno se vê diante daquele *interlocutor transparente*, pois, por meio dele, consegue enxergar outros possíveis interlocutores, ainda que o gênero e a atividade específica sejam restritos à escola. Como isso ocorre? Pela percepção da importância do que foi escrito por parte de quem escreveu. Se o professor demonstra esse interesse e mostra que, como ele, outros também podem usufruir do conhecimento que se está produzindo mutuamente na sala de aula, sua presença transparente vai permitir ao estudante entender a escola como componente do mundo, e não como alheia a ele.

No próximo tópico serão desenvolvidas algumas considerações acerca da *resposta*, um gênero discursivo amplamente utilizado nos contextos escolares, porém,

tratado com importância menor do que a que se acredita merecer. Além disso, esse gênero traz consigo uma dificuldade quando à ampliação do olhar de interlocução, pois, em geral, é utilizado para avaliar os conhecimentos adquiridos a partir do estudo de uma determinada unidade didática, negligenciando-se a dialogicidade inerente à linguagem; sendo assim, o professor parece ser o único interlocutor possível.

3. O gênero *Resposta*

Parte-se aqui da noção de gênero discursivo *Resposta*, pensando este em relação aos “diálogos” que precisa estabelecer para se constituir, e, principalmente, para tornar-se relevante. A partir de Angelo e Menegassi, define-se que o gênero resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, resultando da relação que o autor estabelece entre quatro elementos: “1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e as experiências vivenciadas sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.480). Nesses quatro elementos existe um diálogo explícito e um diálogo implícito trabalhando juntos na construção do produto final. No primeiro deles – o texto lido –, estabelece-se relação entre o texto imediato/presente e todos os outros textos que formulam alguma percepção do assunto e que se inserem de alguma forma no inconsciente do sujeito. O mesmo ocorre no item três – os conhecimentos e as experiências vivenciadas sobre o texto e o tema trabalhado. Já nos itens dois e quatro – a pergunta oferecida e os direcionamentos em sala de aula – constata-se uma questão muito cara à própria definição do gênero *Resposta* e seus contornos no contexto de ensino e de aprendizagem: o problema da *responsividade*. Por meio da pergunta oferecida pelo professor e pela maneira com que esse docente irá direcionar as discussões e estabelecer a interação, é que o aluno irá orientar a sua percepção sobre o assunto e, conseqüentemente, sua escrita.

É nesse ponto que se retoma a noção anteriormente esboçada de *interlocutor transparente*, pois é o momento de definição se a atividade vai superar a barreira escolar/avaliativa. Como destacado por Angelo e Menegassi (2016), o gênero *Resposta* é uma tendência nos procedimentos avaliativos. Dessa forma, o único interlocutor vislumbrado pelos alunos, na maioria das vezes, é o professor enquanto autoridade responsável pela atribuição de uma nota à atividade; ou seja, toda a orientação da escrita se dá para o docente.

Como ultrapassar esse limite em um gênero que parece ser fechado em si mesmo? Sustenta-se, neste trabalho, que a única forma possível para tais objetivos é por meio da *revisão* e da *reescrita* mediadas pelo docente. Dessa forma, a atividade não perde o estatuto avaliativo, por outro lado, a própria noção de avaliação é alterada, porque avaliar passa a significar o ato de definir a importância do conhecimento individual do aluno para a construção do conhecimento coletivo; assim, o professor se torna transparente à medida que sua intervenção denota presença e, ao mesmo tempo, deixa mostrar outros caminhos possíveis, ou seja, outras formas de *responsividade*.

Isso ocorre porque, quando o professor amplia seu interesse pelo texto do aluno, mostrando que a opinião dele é importante, que a palavra daquele que é regente da turma não é a palavra onipotente, que o próprio docente se constrói pelo diálogo com a classe, esse estudante passa a enxergar *outros* através do professor; afinal, se tudo se constitui por diálogo, o próprio sujeito passa a entender que esse diálogo estabelecido

na sala de aula, de forma direta ou indireta, vai se direcionar ao mundo. Em suma, dar a devida importância ao texto do aluno é tornar-se transparente em relação ao todo social.

Dessa forma, esse processo nada faz além de mostrar ao estudante do que se trata o *dialogismo*, não em termos teóricos, como feito neste artigo, mas em termos práticos, de uso interativo. O aluno – com a importância dada à sua palavra – passa a perceber que há um diálogo infinito no qual todos se inserem e que o seu texto contribui a esse diálogo, ou seja, percebe que sempre haverá mais um interlocutor.

4. Escrita, revisão e reescrita do gênero resposta no Ensino Médio

Nesta seção são apresentados e analisados alguns exemplares de atividades de escrita, revisão e reescrita do gênero *Resposta* realizadas em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da região central do Paraná. Discute-se, a partir das amostras: a) o diálogo responsivo dos alunos com a pergunta e o texto na produção da resposta inicial; b) as réplicas, sugestões, comentários, questionamentos do professor na etapa da revisão textual; c) o diálogo responsivo dos alunos com os apontamentos do professor e com o seu próprio texto na reescrita das respostas.

As atividades desenvolvidas em sala que culminaram na produção das respostas tiveram como base o conto *A terceira margem do rio* (ROSA, 2010) e os vários enunciados que se congregam a ele, passando por filmes, músicas etc. O conto foi abordado a partir de uma *leitura compartilhada*, na qual “o professor e os alunos assumem – às vezes um às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p.118). Esse exercício contou com atividades de pré-leitura; com perguntas intercaladas aos parágrafos da narrativa (especialmente em trechos grifados pelo professor); com o diálogo com outras realizações artísticas inspiradas ou relacionadas ao conto 1; e com os exercícios interpretativos posteriores à leitura, em atividade escrita.

Para essa atividade de escrita, foram disponibilizadas aos alunos sete questões relacionadas a aspectos que foram discutidos durante a leitura do conto, para serem respondidas em duplas. A seguir serão expostas três dessas perguntas e as respectivas respostas dadas por três duplas da turma em que foi realizado o trabalho.

Nas respostas apresentadas, são constatados grifos e comentários elaborados pelo professor. Isso se deve à etapa de *revisão* para a posterior *reescrita*. Dessa forma, depois de cada exemplo de resposta, serão discutidos os comentários do docente, à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa, bem como, serão apresentadas as respectivas versões *reescritas*, a partir das quais se buscará discutir os avanços promovidos pela ação desenvolvida no trabalho.

Questão 01 – O que é a “terceira margem do rio”? a) Deus; b) céu; c) inferno; d) doença; e) loucura; f) solidão; g) morte; h) outra. Qual? Explique a interpretação em, no mínimo, cinco linhas.

1 São elas: o filme *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; a música *A terceira margem do rio*, de Milton Nascimento; e o filme *A arca de Noé* (dos filmes foram apresentados pequenos trechos que pudessem auxiliar na compreensão do conto).

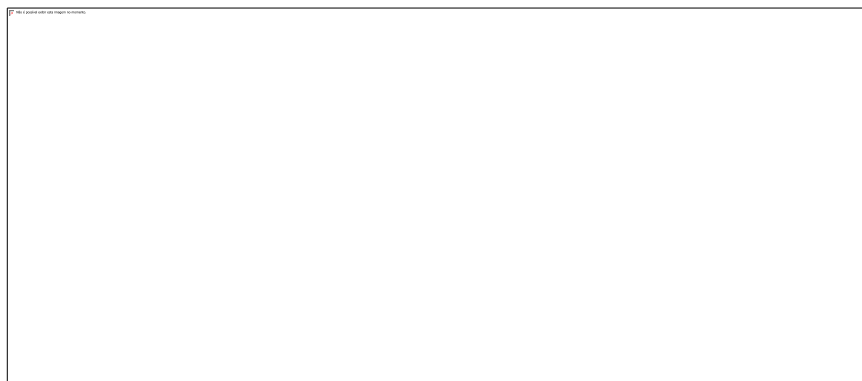


Figura 01. Resposta à questão 01.

“Loucura, pois depois da partida do pai, todos acreditam em sua volta, que nunca acontece, no caso a família fica louca e tudo que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai. Não faz sentido o pai abandonar sua família permanecendo no rio apenas como um fantasma” (Dupla A).

Na resposta dada pela Dupla A é possível perceber, primeiro, que houve um direcionamento imediato aos “dados da pergunta” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.481) na afirmação de que a terceira margem do rio é a “loucura”, sem retomar a temática da atividade. Outro ponto a destacar é o trecho “tudo o que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai”, uma vez que não há clareza ao leitor do que era “levado ao pai” e os motivos para caracterizar essa ação como “loucura”. No entanto, a proposta da pergunta foi cumprida pela dupla; houve um posicionamento interpretativo que conduziu à noção de “loucura” e um esforço no sentido de sustentar essa posição usando dois argumentos pautados nos acontecimentos da narrativa. Um dos argumentos retoma o ato de os personagens do conto se dirigirem à margem do rio para tentar mostrar coisas importantes ao pai; o outro é pautado na falta de sentido do isolamento do pai; portanto, duas leituras pertinentes.

A partir do texto da dupla houve a revisão desenvolvida pelo docente. Cabe a essa discussão as três estratégias de revisão textual-interativa desenvolvidas por Menegassi e Gasparotto (2016): questionamento, apontamento, e comentário. Na primeira delas, “[...] por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1027). Na segunda há “[...] uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzida por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1030). Por fim, o comentário, que, podendo também reunir questionamentos e apontamentos: “[...] preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2010, p.1033-1034).

Na resposta da Dupla A, o docente realiza três intervenções, caracterizadas como *comentários*, pois reúnem apontamentos, questionamentos e sugestões, visando a ampliar o aspecto interlocutivo. O primeiro *comentário* chama atenção à “estrutura composicional” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.480-481) da resposta: *“Tentem deixar a resposta mais completa, principalmente esse início, por exemplo: a terceira margem do rio é a representação da loucura..., e a partir daí segue com o texto”*. Na resposta dada pela dupla, direciona-se imediatamente aos dados da pergunta, sem introduzir, ou melhor, “repetir a estrutura temática da pergunta” (ANGELO;

MENEGASSI, 2016, p.480-481). Assim, com a intervenção, objetiva-se que a dupla, dentre outros aspectos, torne a resposta mais completa estruturalmente, com a exposição da temática.

O segundo comentário toca de forma geral em duas questões: a coerência do texto e a consistência da argumentação, focando em um trecho sublinhado pelo professor: *“tudo o que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai”*. Esse trecho da resposta foi sublinhado com o intuito de que a dupla refletisse acerca do modo como a resposta foi organizada. Isso foi acentuado pelo seguinte comentário docente, pautado na marcação do texto: *Esse trecho ficou um pouco estranho; será que eles levavam ao pai por estarem loucos?*. Destaque seja dado à palavra “estranho” que em seu sentido nada tem de relação com ruim ou incompreensível, mas sim, denota um interesse do professor pelo argumento da dupla, pois implicitamente está-se dizendo “esse trecho está um pouco confuso pra mim, gostaria que vocês explicassem melhor”, cumprindo, efetivamente, a “compreensão responsiva ativa” a que Bakhtin(1997) se refere. Ainda, mesmo que pela generalização do comentário, espera-se que a reflexão operada pela dupla leve à identificação dos problemas do trecho sublinhado, tais como a falta de referentes mais exatos (O que essas pessoas levavam? Por que isso pode ser entendido como loucura?).

Os comentários à resposta da Dupla A efetivam a etapa de *revisão*, anterior à *reescrita*. “A revisão representa o momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor dá a isso” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1021). Ademais, como apontam Menegassi e Gasparotto (2016), as etapas de revisão e reescrita necessitam de uma negociação efetiva entre o professor e os alunos, isso porque deve ficar claro o percurso metodológico que levará à produção de um novo texto. Dessa forma, a *responsividade* extrapola o próprio trabalho com o texto e se insere até mesmo na explicitação do caminho a ser percorrido.

A seguir, apresenta-se o produto da revisão e da reescrita da questão 01:

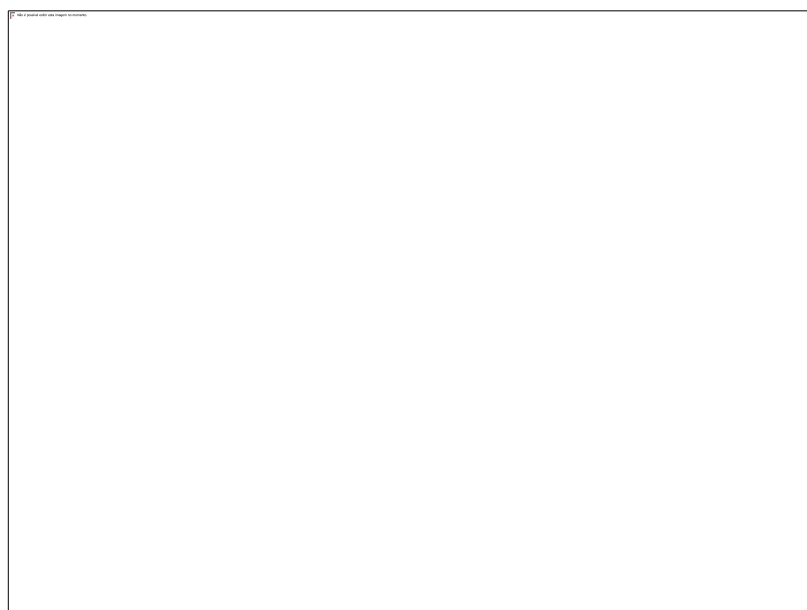


Figura 02. Reescrita da resposta à questão 01.

“Analisando a obra *A terceira margem do Rio*, de Guimarães Rosa, é possível compreender essa margem como sendo a própria loucura. A partida inexplicada do pai para o meio do rio é associado por muitos a loucura, pois este abandonou a sua família repentinamente e após iniciar sua viagem não lhes dirigiu mais a palavra nem demonstrou o menor sinal de percebê-los quando eles lhe procuravam”.

“A família começa a ficar maluca imaginando inúmeras respostas para a partida do pai e esperando a sua volta. O tempo passa e ele permanece vivo nas lembranças dos familiares, porém o pai material começa a existir como se fosse apenas um fantasma”.

“Seguindo a linha de raciocínio de que a obra representa a loucura podemos imaginar o filho como sendo o único louco da história, o qual perdeu o juízo após seu pai abandonar a família para viver com outra mulher. Ele não aceita essa situação e passa a delirar, sempre equiparando seu pai a Deus, pois ele era seu tudo e Deus é o tudo do mundo” (Dupla A).

O primeiro fato a ser observado é que a dupla, atendendo à sugestão do professor, repete a estrutura temática da pergunta; em outros termos, introduz o texto com apresentação do tema. O segundo remete à atitude responsiva. É notável a diferença argumentativa entre a primeira e a segunda versão. A intervenção parece ter atuado como um “dar voz”, que possibilitou uma resposta, não apenas mais longa, mas, também, com mais elementos. Isso porque “a compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa* [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Assumindo uma posição responsiva, o professor postulou sua compreensão da versão inicial da atividade desenvolvida pela dupla e lançou mão de uma resposta (o comentário na atividade), ou seja, de ouvinte/leitor, tornou-se locutor. Essa mesma reação reaparece num movimento inverso: na compreensão responsiva da dupla e sua consequente resposta (no momento da reescrita) ao docente.

A dupla mantém a opinião de que a “terceira margem do rio” é a loucura, opinião sustentada por “muitos”, segundo escreve. Isso demonstra um entrecruzar de vozes no texto, pois a opinião certamente foi apreendida nas interações da classe ou até por pesquisas em outros contextos. No último parágrafo, a dupla traz uma nova ideia: a de que o único louco da história é o filho; loucura que se deve ao abandono do pai para viver com outra mulher.

A primeira leitura desse parágrafo certamente causa certo estranhamento, principalmente porque parece estar totalmente desconexo das proposições anteriores. No entanto, é nessa parte do texto que a dupla parece instaurar a autoria e, tomando a atividade em tais termos, contribuir para a construção dos sentidos. Afinal, em nenhum momento do conto se afirma que o “pai” tinha outra mulher. Nas interpretações feitas durante a *leitura compartilhada* isso também não ocorreu. Por outro lado, não se diz o contrário. O conto é simbólico, abre para a experiência pessoal de interpretação, e é justamente isso o que acontece no exemplo apontado.

Se o docente se colocar na posição de *interlocutor transparente* que aprende e que deixa ver esse aprendizado, a contribuição da dupla é muito significativa no sentido de entender a argumentação e levá-la adiante, uma vez que a opinião é absolutamente plausível e pode ser ampliada, criando, dessa forma, uma “complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades” que, segundo Robert Stam (1992, p.17), “forma o cerne da noção bakhtiniana de dialogismo”.

Por outro lado, é possível compreender que o modo inicial de conceber a resposta tem relação direta com a tradição escolar, e as históricas concepções de

linguagem, sem exigência de reflexão por parte dos alunos, sustentando-se em textos mais superficiais, cumpridores, apenas, de protocolos institucionais. Esses são mais alguns motivos para que a explicação do “isolamento do pai” ser, na primeira versão, breve e tópica e, na reescrita, com certo deslocamento do objetivo central.

Questão 04 – *Quais semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes A terceira Margem do rio e A arca de Noé?*

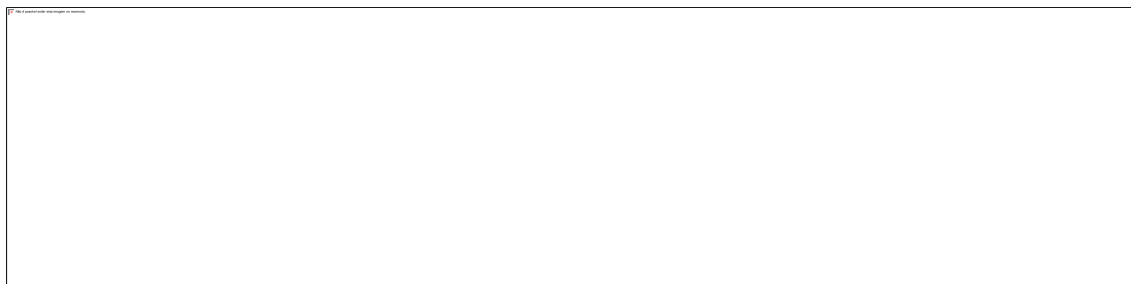


Figura 03. Resposta à questão 04. (DUPLA C)

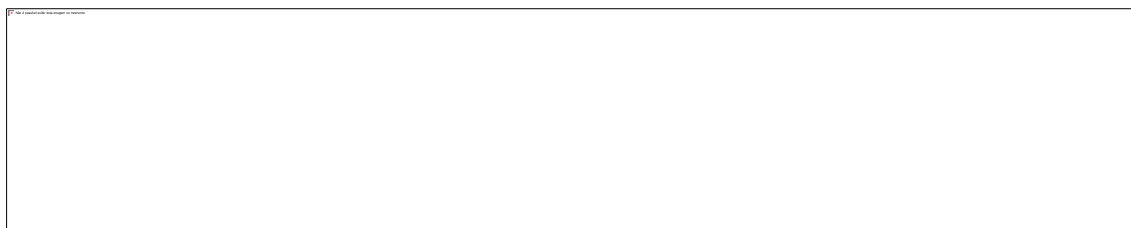


Figura 04. Reescrita da resposta à questão 04. (DUPLA C)

Acima se expõem as duas versões à pergunta quatro. Como em outros exemplos já apresentados, o comando inicial sugere a completude da resposta: “*Muito bem! apenas reescrevam a resposta completando-a: ‘Algumas semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes A terceira margem do rio e A arca de Noé...’*”. Menegassi (1998 p.222) afirma que “os comentários que os professores apresentam aos alunos nos textos produzidos têm papel relevante no processo de construção da linguagem escrita”. Corroborando com o autor e ampliando o olhar para além das várias estratégias estruturais em que a revisão pode ser pautada, há, também, os elementos de “proximidade” e “concordância” entre os sujeitos que são importantes no processo. A esse respeito, atenção seja dada, no comentário apresentado anteriormente, ao uso da expressão “muito bem” e da palavra “apenas”. Com a expressão, o docente se coloca na posição de um leitor satisfeito com aquilo que leu e que indiretamente está dizendo que a leitura contribuiu para as próprias convicções que tinha acerca da temática. Para além dessas questões, tal comentário serve, também, de estímulo ao estudante. Já a palavra “apenas” inserida em “apenas reescrevam” visa reforçar que o conteúdo da resposta está bom, que ela não precisa ser refeita por completo, ou seja, que a única necessidade é estruturar a introdução. Assim, mostra-se à dupla que existem problemas que não esgotam o conteúdo do texto, mas que podem impossibilitar uma compreensão mais plena. Os apontamentos do professor consideram, ainda, dois aspectos que não haviam sido vislumbrados nos exemplos anteriores, são eles: a repetição de palavras e o uso de vírgulas.

Com isso, a resposta evoluiu de “o nevoeiro quando o pai se aproxima. Algo misterioso sombrio parecido com algo de outro mundo” (DUPLA C), para “Algumas semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes “A terceira margem do rio” e “A arca de Noé”, o nevoeiro quando o pai se aproxima. Algo misterioso, sombrio, parecido com outro mundo” (DUPLA C).

Questão 05 – Explique a ambientação dos filmes (lugares, cores, sol, nevoeiro, escuridão, sons etc.). Como as escolhas do cineasta contribuem para a construção de sentidos do conto?

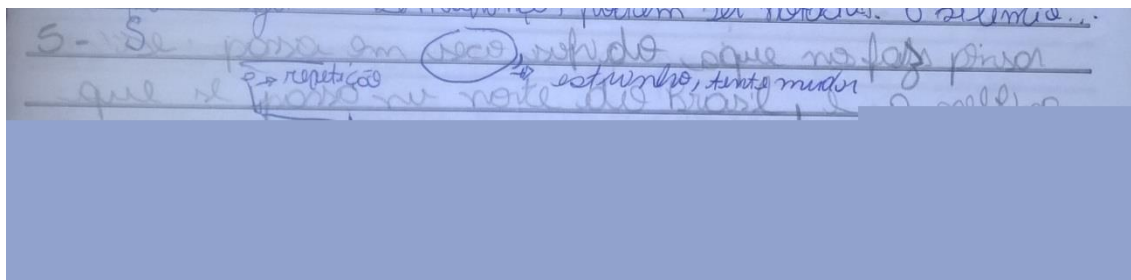


Figura 05. Resposta à questão 05.

“se passa em seco sofrido o que nos faz pensar que se passa no norte do Brasil, e a neblina e a escuridão trazem o suspense o que nos faz imaginar que seja a morte” (DUPLA D).

O primeiro comando apresentado pelo docente chama atenção para um problema no início do texto (“se passa em seco”), possivelmente não percebido pela dupla, o que decorre, possivelmente, da própria tradição escolar, pois, como destacam Gasparotto e Menegassi (2013, p.30), a revisão e a reescrita não são práticas comuns na escola, por isso o texto mantém problemas que poderiam ser facilmente solucionados pela percepção do próprio aluno. Além disso, é apontada a repetição de “se passa” e conclui-se com o seguinte comentário: “*Releiam essa resposta, ela pode ser melhorada*”, tentando levar os discentes ao ato de reler o escrito e perceber a primeira versão como um produto inacabado (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013).

Se o comando, de início, parece muito genérico, logo se percebe que o intuito é claro: fazer com que a dupla, de fato, releia o texto. Seria incoerente apontar diversos outros nuances sem uma percepção inicial da estrutura básica da escrita e dos argumentos. Partindo daí, tem-se um novo produto: “*Se passa em um lugar seco, sofrido, o que nos faz pensar que seja no norte do Brasil, e a neblina, escuridão, e o silêncio nos traz um suspense o que podemos pensar que seja a morte*” (DUPLA D).

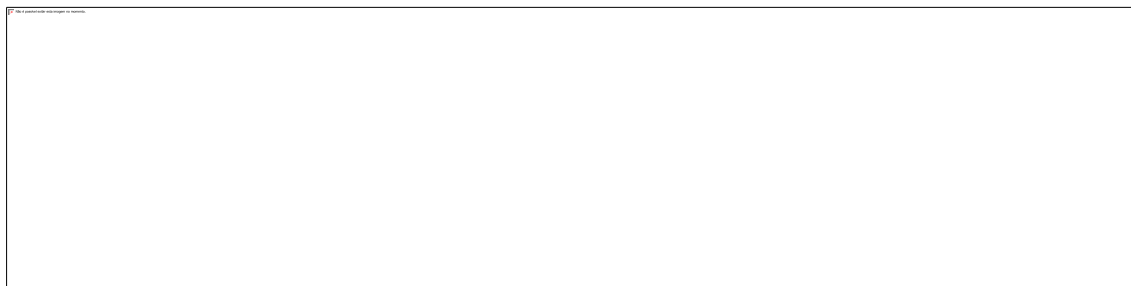


Figura 6. Reescrita da resposta à questão 05.

Em todas as revisões efetuadas pelo professor, foram mínimos os apontamentos acerca de algum problema de ordem formal/gramatical; por vezes, problemas de pontuação e/ou ortografia. O foco esteve na questão do conteúdo textual que deve muito a sua organização. Isso não quer dizer que se assume uma posição na qual se ignoram completamente ações que lembrem a correção “tradicional”. Pelo contrário, tal aspecto é tido como de especial relevância, porém, é operado por um deslocamento do lugar comum. Considera-se que o conteúdo do texto deve ter especial tratamento, uma vez a própria estrutura, posteriormente, é condicionada por ele. Não bastaria suprir as falhas gramaticais sem antes incentivar os alunos a repensar a própria “palavra” por eles lançada; e, se o processo fosse construído ao contrário, é provável que ocorresse o que chamam de silenciamento de sentidos (MENDONÇA, 2009).

5. Considerações finais

Diante dos apontamentos teóricos e dos exemplos práticos apresentados ao longo deste artigo, torna-se de especial importância reafirmar que a concepção de escrita da qual se parte é a “escrita como trabalho”, desenvolvida, principalmente, por Geraldi (1997), apropriando-se das contribuições do *Círculo de Bakhtin* e, consequentemente, considerando a dialogicidade inerente à linguagem.

Concebendo a escrita como um trabalho, coloca-se a *revisão* e a *reescrita* como etapas fundamentais do processo, com possibilidades reais de estabelecer a interlocução entre docentes e alunos e, com esse diálogo, atribuir uma importância que leve à percepção de que essa voz ouvida na *resposta* extrapola a relação institucional e se torna uma relação textual, uma cadeia dialógica que compõe os sujeitos.

Constatou-se que, a partir do trabalho com a revisão e a reescrita, que esse tipo de atividade ainda não é familiar aos alunos, mas que isso não é impedimento para realizá-la. A efetivação dessas etapas no contexto apresentado ofereceu resultados muito satisfatórios, como a participação mais empenhada na interpretação do conto trabalhado, o melhoramento do texto escrito na segunda versão, a adequação da escrita a uma interlocução mais ampla, dentre outras questões. Isso deixa claro que tais atividades devem ser desenvolvidas constantemente.

Conclui-se este artigo com uma possibilidade a ser pensada em outros trabalhos e que, certamente, é um dos desafios a serem estudados no processo: como fazer que a revisão e a reescrita depois de concretizadas como práticas comuns e cotidianas na escola, não passem a sofrer a mecanização da rotina? Certamente, é necessário pensar em uma série de estratégias. Espera-se, a esse respeito, melhor contribuir futuramente.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo; MENEGASSI, Renilson José. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto), São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0475.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____.; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.). *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2011. *Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, v. 1, n. 1, p. 01-31, 2011. Disponível em:
http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_033.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

GASPAROTTO, Denize Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr. 2013. Disponível em:
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04/1421>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Irene. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. São Paulo: *Língua e Literatura* (USP), n. 22, p. 89-105, 1996. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/viewFile/114125/112013>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

_____. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

_____; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender e o ensinar a escrita no curso de Letras. *Atos de pesquisa em educação*, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MIOTELLO, Valdir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira.; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

A MONTANHA PARIU UM ELEFANTE: A TEXTUALIDADE COMO RESULTADO DE MÚLTIPLOS REFERENCIAMENTOS EM UM ARTIGO JORNALÍSTICO

Cristiane de Oliveira Eugenio

Submetido em 08 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 23 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 86-101

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

A MONTANHA PARIU UM ELEFANTE: A TEXTUALIDADE COMO RESULTADO DE MÚLTIPLOS REFERENCIAMENTOS EM UM ARTIGO JORNALÍSTICO

THE MOUNTAIN HAS STOPPED AN ELEPHANT: TEXTUALITY AS A RESULT OF MULTIPLE REFERENCES IN A JOURNALISTIC ARTICLE

Cristiane de Oliveira Eugenio*

RESUMO: *Acerca da divulgação de áudios por Joesley Batista, em 2017, a jornalista Kelly Matos escreveu o artigo “A montanha pariu um elefante”. Discutiu-se, com as contribuições de Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2004), Marcuschi (2012), e Adam (1987), sobre como Matos construiu um artigo jornalístico de cunho político considerando-se uma tipologia textual narrativa, mobilizando sentidos na escolha do léxico e na retomada dos referentes através de anáforas e nominalizações. O texto em análise obedece aos critérios de textualidade, sendo caracterizado, portanto, como um acontecimento comunicativo. Conclui-se também que o artigo de Matos é um texto complexo, no que diz respeito à sua tipologia textual e à exigência de inferências e intertextualidades necessárias para a construção de sentido.*

Palavras-chave: *Textualidade; Anáfora; Tipologia Textual; Mobilização de sentido.*

RESUMEN: *Sobre la divulgación de audios por Joesley Batista, en 2017, la periodista Kelly Matos escribió el artículo "La montaña parió un elefante". Se discutió, con las contribuciones de Beaugrande y Dressler (1997), Koch (2004), Marcuschi (2012), y Adam (1987), sobre como Matos construyó un artículo periodístico de cuño político considerándose una tipología textual narrativa, movilizandando sentidos en la elección del léxico y en la reanudación de los referentes a través de anáforas y nominalizaciones. El texto en análisis obedece a los criterios de textualidad, siendo caracterizado, por lo tanto, como un acontecimiento comunicativo. Se concluye también que el artículo de Matos es un texto complejo, en lo que se refiere a su tipología textual ya la exigencia de inferencias e intertextualidades necesarias para la construcción de sentido.*

Palabras-clave: *Textualidad; Anáfora; Tipología textual; Movilización de sentido.*

1 INTRODUÇÃO

A atual situação política do Brasil tem repercutido de maneira polêmica na mídia de todo o país, ganhando, por vezes, inclusive, destaque na mídia internacional. Através da operação Lava Jato, realizada pela Polícia Federal, muitos escândalos envolvendo políticos e grandes empresários têm sido trazidos à tona. Entre esses casos, chamou atenção da jornalista Kelly Matos o que tratava da entrega de uma gravação como delação premiada que envolvia o empresário Joesley Batista e o então Presidente da República, Michel Temer.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF, graduada em Letras pela mesma universidade. E-mail: cris.e.prenda@hotmail.com.

Matos escreveu o artigo intitulado “A montanha pariu um elefante”, o qual discute a situação política daquele contexto através da mobilização de múltiplos referenciamentos. Interessou-nos, dessa forma, analisar como - através do uso de anáforas, nominalizações e escolhas lexicais significativas - ela mobilizou efeitos de sentido capazes de exigir inferências e intertextualidades. Além disso, objetivamos analisar como esses sentidos mobilizados no texto contribuíram para uma tentativa de estreitamento de interpretações que, ao mesmo tempo em que limitava as leituras possíveis, também permitia que o leitor associasse suas construções de objetos-de-discurso com construções para além do texto, construções essas que exigem referentes de mundo.

Ainda com o intuito de analisar se Matos, com seu artigo jornalístico, atende aos critérios necessários para construção de textualidade e consagração do texto como instrumento comunicativo, também observamos as tipologias textuais utilizadas pela escritora que tornaram seu texto complexo.

Dessa forma, optamos por dividir nossa análise em três seções de discussão, sendo duas delas seções teóricas e uma de análise do *corpus*. A primeira delas, intitulada “Condições de textualidade”, tratará dos critérios e normas necessários para fazer com que a leitura do texto leve em consideração decisões, escolhas e combinações, as quais são inerentes ao uso da língua como um sistema de comunicação.

A segunda seção tratará do potencial das anáforas enquanto possibilidade de retomada de referentes, inserção de novos tópicos de discussão ou como coluna vertebral capaz de ligar sentenças constituídas de sentidos construídos em relação às nominalizações, tópicos e comentários presentes no texto. Para tanto, chamaremos esta seção de “Anáforas e nominalizações enquanto mobilizadores de sentido na textualidade”.

Como terceira e última seção, “A construção da textualidade e as retomadas do referente em ‘A montanha pariu um elefante’: uma análise de artigo jornalístico” apresentará o objeto de análise e compromete-se a investigar as construções tipológicas textuais do texto de Kelly Matos. Dedicaremos, nesta análise, um olhar especial sobre como Matos afasta e aproxima seu artigo do texto jornalístico e literário e através de que construções no eixo da escolha e combinação ela mobiliza sentidos no texto com inserção de léxicos que destoam do que habitualmente esperaríamos de um artigo de cunho jornalístico, construindo, assim, intertextualidade e permitindo inferências.

2 CONDIÇÕES DE TEXTUALIDADE

O surgimento da Linguística Textual na década de 1960, preocupada com os fatores de interpretação e produção textual, sucedeu um período em que os estudos linguísticos limitavam-se à fonologia, morfologia e sintaxe frasal.

A partir destas novas concepções de texto, passou-se a compreender texto como produção de sentidos e interação, para além de frases organizadas coesamente. Para Marcuschi (2008, p. 155),

O texto é uma unidade concreta que se materializa em algum gênero textual. Já o discurso se realiza no texto, cada vez que um texto é lido o discurso pode ser modificado de acordo com a vivência e a experiência de vida e de mundo de cada leitor (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Logo, o texto, enquanto processo sociointerativo, constrói-se no movimento entre as relações textuais e contextuais. Conforme (MARCUSCHI, 2008, p. 79), o texto é um ato de comunicação de ações alternativas e colaborativas, não compreendendo, portanto, apenas os atos linguísticos formais.

Assim, reduzir a condição de textualidade aos fatores de coesão e coerência seria dissociá-las da condição de intencionalidade. Sob esta perspectiva, Sebastián Bonilla, ao introduzir Beaugrande e Dressler (1997, p. 07), entende, à luz da teoria dos autores, que coesão e coerência “são produto de uma atividade cultural intencional, e que, portanto, ambas propriedades são inseparáveis da intencionalidade”¹. Além do mais, acrescenta que “a coerência não é uma simples característica que aparece nos textos, já que se trata de um produto dos processos cognitivos colocados em funcionamento pelos usuários” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 39)², ou seja, há, no que se escreve e no que se interpreta, uma relação de compreensão em movimento, construindo-se na interação.

Por um viés mais amplo, entendendo texto como uma manifestação da linguagem, poderíamos dizer que intencionada também é nossa condição humana de exercício desta, que projeta relações que desejamos estabelecer, efeitos de sentido que queremos mobilizar e determinadas reações que esperamos despertar em nosso interlocutor. Bonilla assevera acerca de Beaugrande e Dressler que, “quando alguém produz um texto, está muito interessado em que seus receptores o entendam, no sentido de que reconheçam a intenção que ele transmite” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 8)³. Portanto, entender a concepção de texto é tratar de uma série de operações complexas de natureza indissociável, as quais necessitam contemplar aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Nesse sentido,

Um texto hipotético pode ser rejeitado como genuíno se desafia abertamente as normas da textualidade ao ponto de que seu uso comunicativo não seja de forma alguma viável [...] A fronteira entre o que é um texto e o que não é também pode depender de fatores externos ao próprio texto, por exemplo, tolerância e conhecimento prévio dos interlocutores ou do tipo de texto que esteja sendo utilizado (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 72)⁴.

Beaugrande e Dressler (1997, p. 12) propõem um modelo de estrutura textual que conecta os textos a vários contextos, capazes de nos permitirem estabelecer relações entre os conhecimentos de mundo dentro do texto e com os demais textos disponíveis.

Para os autores (1997, p. 40, grifo dos autores), “[...] o texto é uma forma de atividade humana [...]”⁵ que apenas tem sentido graças à “interação que se estabelece entre o *conhecimento apresentado no texto* e o *conhecimento de mundo armazenado na*

¹ [son producto de una actividad cultural intencionada, y que, por lo tanto, ambas propiedades son inseparables de la intencionalidad].

² [la coherencia no es un simple rasgo que aparezca en los textos, sino que se trata más bien de un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos]

³ [cuando alguien produce un texto está muy interesado en que sus receptores lo entiendan, en el sentido de que reconozcan la intención que transmite].

⁴ [Un hipotético texto puede ser rechazado como genuino si desafía abiertamente las normas de textualidad hasta el punto de que su utilización comunicativa no es de ninguna manera factible [...] La frontera entre lo que es un texto y lo que no lo es también puede depender de factores externos al texto mismo, por ejemplo de la tolerancia y del conocimiento previo de los interlocutores o del tipo de texto que se esté utilizando].

⁵ [el texto es una forma de actividad humana].

memória dos interlocutores”⁶. Esses princípios balizadores conferem ao texto um caráter multifacetado, uma vez que o posicionam - seja ele escrito ou falado, direcionado a alguém ou ao próprio falante - como uma ferramenta de comunicação e interação.

Nesse sentido, pontua Marcuschi (2012, p. 28-29): “o texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa”. Pensando o texto, portanto, como uma ocorrência comunicativa, com objetivos definidos - sejam eles convencer, informar ou emocionar o leitor/interlocutor - é que se pode apresentar o princípio de intencionalidade.

Beaugrande e Dressler (1997) tratam esse princípio necessariamente interligado aos de coesão e coerência. Para eles, esses dois fatores representam a capacidade existente em todos os elementos linguísticos de referenciar e mediar o acesso a outros elementos do texto e o potencial de conexão existente entre os conceitos do universo do discurso, respectivamente. Além disso, pontuam acerca da necessidade de interação da coesão com as demais normas de textualidade a fim de evitarmos ambiguidades textuais. Associado à intenção em dizer algo, o reconhecimento do texto pelo interlocutor como relevante foi apresentado por Beaugrande e Dressler (1997) como um princípio de aceitabilidade.

Tangente à condição de situacionalidade, os autores pontuam que diz respeito à capacidade de interpretarmos a adequação de determinado texto a determinada situação de comunicação. Referente a esse fator, também se faz necessário que os interlocutores possuam conhecimentos de textos em comum, já que a interpretação de um texto depende do conhecimento de outros aos quais o texto inicial esteja relacionado. Para tanto, utilizou-se a nomenclatura *princípio de intertextualidade*.

Já o princípio de informatividade, necessário para a construção da textualidade, dá-se quando há no texto, segundo os autores, uma novidade que motive o interlocutor/leitor a recebê-lo como interessante e autêntico. Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 43), qualquer texto é, em alguma medida, informativo; o problema reside no nível de informatividade que ele apresenta, já que pouca informação pode causar a recusa do texto pelo interlocutor.

Portanto, por acreditar que texto é muito mais do que uma soma de palavras, orações ou parágrafos, situando-o como um “acontecimento comunicativo”⁷, Beaugrande e Dressler (1997, p. 34-46, tradução e grifo nosso) propõem sete normas reguladoras da comunicação através do texto. Essas normas funcionarão como “princípios constitutivos”⁸ da comunicação textual, criando e definindo, conforme os autores, um comportamento identificável como comunicação textual. Para controle dessa comunicação textual, Beaugrande e Dressler apresentam três princípios regulativos⁹.

Para os autores, dentre as sete normas de textualidade, podemos considerar *coesão e coerência* como concepções de tipo linguístico, enquanto *intencionalidade e aceitabilidade* são princípios psicolinguísticos. Eles ainda apresentam como sociolinguísticos os princípios de *situacionalidade e intertextualidade*, e o princípio de

⁶ [interacción que se establece entre el “conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores].

⁷ [acontecimento comunicativo].

⁸ Beaugrande e Dressler (1997, p. 46), ao empregarem esse termo, fazem referência a Searle (1969, p. 33 e ss.).

⁹ Cf. Searle (1969).

informatividade como tipo computacional. Dentre os três princípios comunicativos, estão a *eficácia* (associada ao sucesso da efetivação da comunicação), a *efetividade* (relacionada ao impacto que o texto provoca em seus interlocutores) e a *adequação* (tangente à adequação aos princípios de textualidade e aos fins comunicativos). Ratificando o que se propõe a discutir, os autores enfatizam que, se um texto não satisfaz alguma das sete normas apresentadas, ele não pode ser considerado um texto comunicativo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 46).

Diante do exposto, podemos concluir que um texto não pode se limitar à consideração do que está posto, tanto em suporte escrito ou falado, uma vez que estabelecer textualidade é levar em consideração decisões, escolhas e combinações, as quais são inerentes ao uso da língua como um sistema de comunicação.

Estudiosos da Linguística Textual, como Beaugrande e Dressler (1997), Van Dijk (1980), Halliday e Hasan (1976), Marcuschi (2012) e Koch (2004), por exemplo, consideram que a concepção de texto como uma criação individual seja um equívoco, visto que se trata de um sistema real, muito embora se saiba que o receptor do texto – que também é produtor da textualidade – preencherá lacunas necessárias para a interpretação do texto. Entretanto, ainda nessas condições, não poderá ler o que não está presente pelos pressupostos e subentendidos criados, pois qualquer texto possui restrições interpretativas.

Dentre os sete critérios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1997), conforme interpreta Koch (2004, p. 35-36), dois deles, “coesão e coerência”, são centrados no texto, enquanto os demais são centrados no usuário. Koch (2004) afirma que, em se tratando de construção de texto, podemos considerar dois grandes grupos: “a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) e a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade no sentido”. Discutiremos na sequência, destarte, essa especificidade de progressão textual mobilizadora de sentido construída através de nominalizações e anáforas.

3 ANÁFORAS E NOMINALIZAÇÕES ENQUANTO MOBILIZADORES DE SENTIDO NA TEXTUALIDADE

Quando tratamos de atividade anafórica, referimo-nos à “estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida” conforme afirmam Koch e Marcuschi (1998, p. 176-177). Os estudiosos pontuam, entretanto, que, embora bastante divulgada e referida em estudos linguísticos, a anáfora possivelmente não tenha sido compreendida em sua totalidade.

Para os autores, duas problemáticas têm de ser consideradas ao se tratar de anáfora. A primeira delas diz respeito ao fato de “retomada” nem sempre estar se referindo à retomada referencial em sentido estrito, sendo, por vezes, apenas uma espécie de remissão que tem por objetivo estabelecer o contínuo tópico. Outro ponto discutido por Koch e Marcuschi (1998, p. 177), no que tange à noção de anáfora, é o de que, para eles, ela “não diz respeito apenas às relações estabelecidas por pronomes, mas por nomes e outras categorias”, sendo, portanto, considerada condição de progressão discursiva.

Assim, os referentes enquanto “objetos-de-discurso”, construídos no próprio discurso, estabelecem a condição de imbricação entre linguagem, mundo e pensamento

(KOCH; MARCUSCHI, 1998). Com base nesses pressupostos, Koch e Marcuschi (1998, p. 173) sustentam que “o discurso não é um simples produto de relações linguagem-mundo, uma vez que o léxico não tem como função servir necessariamente para nominar as coisas do mundo”. Por conseguinte, argumenta acerca da necessidade de distinguir entre

Objetos mundanos (entidades extra-discurso e extra-mentais) e objetos-de-discurso (entidades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva). No contexto do discurso, todos os referentes são evolutivos, já que sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se à medida que o discurso se desenrola (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p.173).

No contexto dessas observações, podemos depreender que a escolha do léxico - novos referentes ou por vezes o mesmo referente carregado de outras cargas semânticas - utilizado pelo indivíduo como referente no discurso mobiliza uma série de intertextualidades. Além disso, temos de considerar as possibilidades de leitura advindas também das associações socioculturais concernentes à manipulação de efeito de sentido, dependentes da relação que se estabelece entre texto, emissor e receptor, onde, de fato, se constrói a contextualização e, por fim, a textualidade.

É possível ainda afirmar que, relativo à interpretação do uso das anáforas como aspecto que possibilita organização referencial, continuidade e estabilidade ao texto, o problema da interpretação das anáforas não diz respeito a uma questão linguística, mas a uma acessibilidade permitida pelo falante. Koch e Marcuschi (1998, p. 195), preconizando a perspectiva que considera os processos cognitivos na construção referencial anafórica, mencionam acerca da possibilidade de afirmar que

A interpretação referencial das anáforas não é uma questão de implicaturas (pragmáticas), nem de pressuposições (semânticas) ou algo deste tipo, e sim uma questão de representações ou de espaços mentais gerados no contexto discursivo e com objetivos específicos (KOCH; MARCUSCHI, 1998, p. 195).

Assim sendo, lançar mão de estratégias de retomadas de referentes contextuais ou de mundo, além de garantir progressão textual através da construção coesa de sintagmas, ainda possibilita que o falante consiga extrapolar os sentidos estritos por meio da mobilização de léxicos sintagmaticamente escolhidos e combinados com outras palavras no contexto da frase. Essas estratégias são usuais em um campo paradigmático de produção de efeitos de sentido através de nominalizações e anáforas que transcendem o que está posto ou referenciado através de intertextualidades construídas no processo comunicativo do texto enquanto discurso.

Na análise do corpus na seção seguinte poderemos observar como a jornalista Kelly Matos mobiliza a língua e atualiza o seu sentido. Através da escolha de palavras – em uma possível tentativa de afunilar a correspondência do “objeto-do-discurso” com as condições de linguagem, mundo e pensamento do seu leitor – a jornalista constrói um texto repleto de inferências.

4 A CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE E AS RETOMADAS DO REFERENTE EM “A MONTANHA PARIU UM ELEFANTE”: UMA ANÁLISE DE ARTIGO JORNALÍSTICO

O Brasil vive hoje, possivelmente, uma de suas maiores crises: política, econômica e ética. A cada dia, somos surpreendidos com mais um escândalo envolvendo corrupção, quantidades vultosas de dinheiro, formação de quadrilha, lavagem de dinheiro público, propina, Caixa 2, tentativa de obstrução da justiça, entre outros muitos crimes.

Em virtude desse cenário e da realização de ações pela Polícia Federal no Brasil, em uma das maiores operações de investigação já realizadas - a Lava Jato¹⁰ -, a cada dia, a imprensa brasileira apresenta novos textos, novas delações ou áudios que comprometem grandes empresários e muitos nomes da política. Em meados do primeiro semestre de 2017, o empresário Joesley Batista divulgou à mídia áudios gravados por ele, os quais comprometiam o então Presidente da República, Michel Temer.

Nesse ínterim, a jornalista Kelly Matos publicou, em sua coluna no Jornal Zero Hora, um artigo intitulado “A montanha pariu um elefante”, o qual apresenta fatos sobre a investigação do caso envolvendo a delação de Joesley Batista e os supostos crimes cometidos pelo presidente Temer. Com uma linha tênue dividindo o texto informativo e o texto de entretenimento, a jornalista discute as célebres frases cunhadas pelo presidente, segundo as delações de Joesley e Saud: “A montanha pariu um rato” e “O passarinho tá tranquilo na gaiola?”. Esse artifício distingue a produção textual de Matos do habitual em se tratando de artigo com cunho político e informativo.

Segue abaixo, por sua vez, nosso *corpus* de análise para este artigo: “A montanha pariu um elefante”¹¹, por Kelly Matos¹².

Enquanto abocanhavam sanduíches no Palácio do Planalto, aliados de Michel Temer comemoravam, na noite da última quinta-feira, a divulgação dos áudios de conversa do presidente da República como o megaempresário Joesley Batista, alvo de cinco operações da Polícia Federal que apuram o pagamento de milhões em propina a agentes públicos país afora.

- O senhor foi vítima de um exagero – disse o deputado Darcísio Perondi (PMDB-RS), segundo relato do repórter do grupo RBS Guilherme Mazui.

Os aliados foram uníssomos em interpretar que o presidente sairia bem dessa e ensaiaram uma estratégia de enfrentamento jurídico, que incluiria a desqualificação de delatores e até mesmo o envio de áudios a peritos, na tentativa de comprovar uma conspiração. O próprio presidente assumiu um papel de protagonista no enredo.

- A montanha pariu um rato. Vou sair dessa crise mais rápido do que se pensa – disse ao jornalista Gerson Camarotti, do Globonews e do portal G1.

Dezesseis horas depois, Brasília assistiu à montanha parir um elefante. E a tromba despencou sobre o Palácio do Planalto.

Centenas de páginas divulgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) apontaram na direção de 1829 políticos brasileiros. Entre eles, o presidente da República, investigado por corrupção passiva, organização criminosa e

¹⁰ Segundo informações disponibilizadas no site do Ministério Público Federal, a operação consagrou-se com essa alcunha em virtude do “uso de uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis para movimentar recursos ilícitos pertencentes a uma das organizações criminosas inicialmente investigadas”. Embora a investigação tenha avançado para outras organizações criminosas, o nome já havia ganhado significância e permaneceu. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>>. Acesso em: 21 set. 2007.

¹¹ Jornal Zero Hora – sábado e domingo, 20 e 21 de maio de 2017.

¹² Jornalista da Rádio Gaúcha. E-mail: kelly.matos@rdgaucha.com.br

obstrução à Justiça. Os documentos, que citaram os três últimos ocupantes do Palácio do Planalto como beneficiários da propina, dizem que o atual solicitou o pagamento de valores inclusive no vigente ano de 2017, cobrando 5% do lucro da JBS obtido com o afastamento do monopólio da Petrobras no fornecimento de gás. E não foi só isso.

Temer, o homem que reclamou da ex-chefe Dilma Rousseff por relega-lo à condição de vice-decorativo, ornamentou a propina paga a seus pares. O dinheiro distribuído a amigos de Eduardo Cunha (PMDB-RJ) e Geddel Vieira Lima (PMDB-BA) ganhou a alcunha de alpiste. Narrou o executivo Ricardo Saud que, quando o presidente queria saber se os amigos estavam bem servidos, indagava sobre o temperamento do passarinho.

- O passarinho tá tranquilo na gaiola? – questionava.

Não sei o passarinho, mas o presidente, pelo visto, não estava. Fosse assim, não teria rogado ao neo-aliado e senador Aécio Neves (PSDB-MG) pela retirada da ação que pode resultar em sua cassação no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), cujo julgamento está previsto para 6 de junho. Por essa e por outras, o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, registrou em alto e bom som: a dupla buscou impedir que as investigações da Lava-Jato avançassem.

Em uma análise superficial, mesmo sabendo que o perfil de trabalho da jornalista é de cobertura política, chama-nos a atenção o título do texto. A referência estabelecida, que aparentemente não faria sentido algum com o conteúdo, faz menção a uma das falas do Presidente da República em ocasião do áudio divulgado por Joesley Batista (cf. *ad supra*), em que Michel Temer, em entrevista à Globonews e ao portal G1, afirma que “a montanha pariu um rato”.

Como poderemos observar na análise que segue, não somente o título surpreende o leitor, mas a mobilização de sentido construída pela jornalista através da escolha do léxico. Percebe-se que a autora aproveitou a intertextualidade construída pelo presidente em sua fala, através da menção à fábula¹³ de Esopo ou à expressão latina cunhada pelo pensador Horácio “parturient montes, nascetur mus”¹⁴, para parafrasear um novo sentido construído através de uma retomada de referente de mundo.

Desse ponto em diante, ela alinhava o enredo do texto em uma estrutura narrativa em que o tipo textual *artigo* - carregado de fatos e dados, como siglas e porcentagens - se mescla com a estrutura de narrativas literárias, aproximando-se ora da fábula, ora do artigo jornalístico. Na sequência, podemos observar estas características nos fragmentos selecionados, os quais narram as cenas dos acontecimentos, de modo a permitir que o leitor complete o sentido conforme lê:

Enquanto abocanhavam sanduíches no Palácio do Planalto, aliados de Michel Temer comemoravam, na noite da última quinta-feira, a divulgação dos áudios de conversa do presidente da República como o megaempresário Joesley Batista, alvo de cinco operações da Polícia Federal que apuram o pagamento de milhões em propina a agentes públicos país afora.

¹³ Conta a fábula a história de uma montanha que começou a inchar e a reclamar de dor, dando gemidos muitos altos e gritos assustadores, afirmando que iria parir. As pessoas ficaram assustadas, temendo que a montanha desse à luz um monstro. No entanto, chegada a hora do parto, ao invés de gigantesca criatura, nasceu um rato.

¹⁴ Em uma tradução livre, conforme o site *Dicionário de Latim*, significa “As montanhas partem, nascerá um ridículo rato. Horácio critica o grande espalhamento de um empreendimento que fracassa na execução”. Disponível em: <<https://www.dicionariodelatim.com.br/parturiunt-montes-nascetur-ridiculus-mus/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

- **O senhor foi vítima de um exagero – disse o deputado** Darcísio Perondi (PMDB-RS), segundo relato do repórter do grupo RBS Guilherme Mazui.

Os aliados foram uníssonos em interpretar que o presidente sairia bem dessa e ensaiaram uma estratégia de enfrentamento jurídico, que incluiria a desqualificação de delatores e até mesmo o envio de áudios a peritos, na tentativa de comprovar uma conspiração. **O próprio presidente assumiu um papel de protagonista no enredo.**

- A montanha pariu um rato. Vou sair dessa crise mais rápido do que se pensa – disse ao jornalista Gerson Camarotti, do Globonews e do portal G1. (MATOS, 2017, grifos nossos).

Para explicar textos como esse, que mesclam outros tipos textuais, trazemos o que considera Adam (1987, p. 3) a respeito de gênero textual. Para o autor, é possível que um gênero textual possa ser formado por vários tipos de texto, isto é, sequências/enunciados. Assim, para o autor, texto “é uma unidade composta de N sequências”, como um discurso político, um debate ou, ainda, conforme exemplifica Adam (1987, p. 3), o conto “As mil e uma noites”. O autor propõe que a Linguística Textual não se restrinja à visão englobante, ou seja, que não veja o texto como uma unidade homogênea, sem outras tipologias nele inseridas, mas se apoie sobre a noção de inserção de sequências – que, para Adam (1987), mesmo na acepção linguística, envolve a ideia de sucessão no tempo – e de dominante sequencial.

O texto que ora analisamos aproxima-se da sequencialidade narrativa (ADAM, 1987), uma vez que organiza personagem (Temer e seus aliados), tempo (na noite da última quarta-feira) e espaço (no Palácio do Planalto) em uma superestrutura, contando inclusive com a disposição de falas justapostas através de uso do discurso direto, com verbos de elocução e travessão (cf. *ad supra*). Esses fatores combinados contrariam a lógica encontrada em outros artigos jornalísticos que se ocupam em tratar de política, uma vez que, diferentemente do artigo em questão, esses buscam criar o maior efeito de impessoalidade possível, lançando mão de citações entre aspas em uma tentativa de privilegiar o conteúdo em detrimento da forma. Entrementes, para Adam (1987, p. 9), “a sequencialidade narrativa corresponde a uma estrutura hierárquica global, que confere aos diferentes acontecimentos (mesmo se a ordem cronológica é desconstruída na superfície) um certo valor diferencial”, conferindo ao texto, dessa forma, uma estrutura sequencial complexa.

Além disso, sabemos que diferentes falantes podem depreender interpretações diferentes do mesmo texto desde que respeitem os limites da leitura que se pode fazer dos subentendidos e pressupostos. Isso posto, também devemos levar em consideração, para compreendermos a posição defendida pela jornalista quando constrói a releitura “a montanha pariu um elefante”, que Matos, possivelmente, objetiva desconstruir a aparente tranquilidade apresentada pelo presidente quando este afirma “A montanha pariu um rato. Vou sair dessa crise mais rápido do que se pensa”. A esse respeito, defendem Beaugrande e Dressler (1997):

Bien es verdad que hablantes diferentes pueden inferir sentidos ligeramente distintos en la interpretación de un mismo texto. No obstante, no cabe la menor duda de que el “sentido del texto” es una propiedad bastante estable: la mayor parte de los hablantes pueden ponerse de acuerdo sin problemas en cuál es el contenido de un texto, puesto que normalmente realizan operaciones de interpretación similares (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 40, grifos dos autores).

A partir dessa perspectiva, também podemos analisar o uso de determinados elementos léxicos, como *aliados* (“aliados de Michel Temer comemoravam”, “Os aliados foram uníssonos em interpretar”), como aqueles que estavam diretamente envolvidos defendendo uma causa, diferentemente dos demais, que não eram aliados e, excluídos dessa restrição, não estariam comemorando.

Já no último parágrafo, ao reduzir o envolvimento do Senador Aécio Neves com o Presidente, Matos utiliza a expressão “a dupla”, precedida da expressão “Por essa e por outras”:

Não sei o passarinho, mas o presidente, pelo visto, não estava. Fosse assim, não teria rogado ao neo-aliado e senador Aécio Neves (PSDB-MG) pela retirada da ação que pode resultar em sua cassação no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), cujo julgamento está previsto para 6 de junho. **Por essa e por outras**, o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, registrou em alto e bom som: **a dupla** buscou impedir que as investigações da Lava-Jato avançassem (MATOS, 2017, grifos nossos).

Essa anáfora utilizada pela jornalista, possivelmente, possa levar muitos leitores a resgatarem em suas memórias discursivas o registro do termo, associado, muitas vezes, à expressão utilizada em ocorrências policiais publicadas em muitos jornais. Não raro, o referente “a dupla” é utilizado para quantificar sujeitos em manchetes policiais quando, por exemplo, estão descrevendo uma cena de assalto: “a dupla, armada, seguiu em alta velocidade...” (exemplo fornecido *ad hoc*).

Igualmente, a maneira como ela decide por estabelecer coesão entre os parágrafos em “por essa e por outras” extrapola os sentidos estritos do texto, já que coloca na língua, no discurso do texto, a ideia de que não é a primeira vez que alguma infração é cometida pela “dupla”. O que se pode afirmar é que, mesmo que esse efeito de sentido seja construído de maneira diferente por cada um dos leitores do texto em análise, a jornalista posicionou-se de maneira intencionada ao lançar mão desses elementos léxicos, pois, como afirmaram Beaugrande e Dressler (1997, p. 8), “quando alguém produz um texto, está muito interessado em que seus receptores o entendam, no sentido de que reconheçam a intenção que ele transmite”¹⁵.

Sebastián Bonilla, ao introduzir a teoria de Beaugrande e Dressler (1997, p. 16), afirma, a respeito dos conceitos dos autores, que “[...] um elemento ativa um determinado conhecimento armazenado na memória [...]” (BONILLA *apud* BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 16)¹⁶. Assente nessa afirmação, podemos elencar alguns verbetes do texto de Matos que nos remetem a essa aproximação do texto literário, associação essa estabelecida pela autora tendo como mote central a relação com a fábula de Esopo.

A exemplo, Kelly Matos inicia o texto afirmando que os aliados de Temer “abocanhavam” sanduíches - o que nos remete a uma imagem acústica menos usual, uma vez que *abocanhar* geralmente é associado à representação do ato de comer com sofreguidão, aparecendo em livros infantis, por exemplo, quando relacionado ao ato de animais apanharem algo com a boca. Nesse sentido, podemos afirmar que a escolha do léxico por Matos, além de servir como um referente para a situação a qual ela descrevia,

¹⁵ [cuando alguien produce un texto está muy interesado en que sus receptores lo entiendan, en el sentido de que reconozcan la intención que transmite].

¹⁶ [un elemento activa un determinado conocimiento almacenado previamente en la memoria].

ainda possibilita que o falante consiga extrapolar os sentidos estritos, uma vez que as ausências tangentes às escolhas no eixo do paradigma também significam.

Essas escolhas lexicais em detrimento de outras, como a que ora analisamos (*abocanhar*), também podem estar associadas ao assunto principal do texto que está relacionado a animais: *elefante*, *rato* e *passarinho*. Ainda que escolhesse outros vocábulos similares, como *degustavam*, *comiam*, *fartavam-se*, o efeito de sentido construído por *abocanhavam* não seria o mesmo. Todas essas escolhas de Matos (2017) funcionam como condição para que, no enredo, a estrutura narrativa faça sentido.

Na sequência, ela utiliza expressões como “sairia bem dessa” e “protagonista no enredo”, como podemos observar no recorte:

Os aliados foram uníssonos em interpretar que o presidente **sairia bem dessa** e ensaiaram uma estratégia de enfrentamento jurídico, que incluiria a desqualificação de delatores e até mesmo o envio de áudios a peritos, na tentativa de comprovar uma conspiração. O próprio presidente assumiu um papel de **protagonista no enredo** (MATOS, 2017, grifos nossos).

A primeira expressão destacada, pertencente à linguagem menos monitorada, está associando o acontecimento investigado pela Polícia Federal com uma narrativa quando propõe uma possibilidade de “final feliz” com o uso do futuro do pretérito do indicativo “sairia”. Já a segunda enfatiza o fato de que, desta vez, o presidente faria algo por si próprio, como personagem principal em uma história criada (“enredo”), reforçando, mais uma vez, o que termos anteriores, como “ensaiariam” e “até mesmo o envio de áudios” já haviam arquitetado a respeito da defesa para o enfrentamento jurídico.

Após apresentar o fragmento da entrevista que inspiraria o nome do artigo, Matos (2017) situa o leitor quanto ao tempo dos acontecimentos com “dezesseis horas depois”, como geralmente acontecem em narrativas com expressões como *passados alguns dias*, *certo dia*, *algumas horas depois* e etc., talvez para ratificar a conclusão de que ele [Presidente] não havia “saído dessa” como imaginava: mais rápido do que se pensa.

O ápice do texto de Matos é construído logo após: “Brasília assistiu à montanha parir um elefante. E a tromba despencou sobre o Palácio do Planalto”. Percebemos aqui uma nominalização muito clara na expressão. As palavras “Brasília” e “Palácio do Planalto” deixam de significar capital, cidade, e sede do governo para remeterem a políticos envolvidos nas investigações e que estavam à espreita da resolução dos acontecimentos. “Palácio do Planalto” figura como representativo do próprio Presidente, ou ainda como ponto de encontro de Temer e seus aliados, os quais, como salientou Matos (2017), “abocanhavam, sanduíches no Palácio do Planalto”, estando, pois, materializados nesta nomenclatura designativa do prédio oficial.

A desconstrução da fala de Temer pela jornalista, muito embora deixe clara a opinião de Matos quanto à dimensão do escândalo político, não é explicitada no texto. A autora limita-se, através de uma construção metafórica, a introduzir novo referente e permitir que o próprio leitor se encarregue de buscar em sua memória comunicativa as informações necessárias, conectando esse texto a outros contextos através da interação das informações presentes com os conhecimentos de mundo armazenados pelo interlocutor.

A esse respeito, Beaugrande e Dressler (1997, p. 40, grifo do autor) contribuem: “esta operação de enriquecimento do mundo textual através da contribuição do próprio

conhecimento de mundo que realiza o receptor é chamada de **fazer inferências**¹⁷. Tangente a essas inferências, podemos destacar o seguinte recorte: “Os documentos, que citaram os *três últimos ocupantes* do Palácio do Planalto como beneficiários da propina” (MATOS, 2017, grifo nosso). Mesmo sem citar nomes, Matos (2017) espera que seu leitor compreenda a construção do texto pretendida por ela, situando os ocupantes no tempo dos três últimos mandatos e no espaço do Palácio do Planalto.

Analisando os acontecimentos, a autora refere-se ao presidente como “o atual”, ao retomar o referente “os três últimos ocupantes do Palácio do Planalto”, quando trata do pagamento de propina. O referido parágrafo é encerrado, através de uma anáfora encapsuladora, com a expressão “e não foi só isso”, retomando e fazendo referência ao que havia sido discutido no texto e ainda possibilitando a progressão textual.

No sétimo parágrafo, a jornalista constrói o seguinte aposto com as nominalizações “homem” e “vice-decorativo” ao referir-se a Temer: “o homem que reclamou da ex-chefe Dilma Rousseff por relegado à condição de vice-decorativo”. Temer é descaracterizado da condição de Presidente e recolocado na posição de um homem, e não qualquer homem, pois a restrição construída condiciona: “que reclamou” ser vice-decorativo e que agora agia. Ela segue com “ornamentou a propina paga a seus pares”, mais uma vez com uma escolha de palavras carregadas de sentido, uma vez que coloca Temer, novamente, como sujeito das ações, construindo o efeito de sentido que ela pretende mobilizar.

Ainda é pertinente considerar o uso da anáfora indutiva, com o fragmento “Fosse assim, não teria rogado ao neo-aliado e senador Aécio Neves”, em que, com o uso de “neo-aliado”, Matos sugere que o leitor busque conhecimentos de mundo a fim de recordar-se de que os que outrora se denominavam rivais políticos na disputa pela presidência agora poderiam ser novos aliados.

Encerrando o artigo, Kelly Matos lembra a confissão na delação de Ricardo Saud, em que os “amigos” do presidente eram referidos por ele como “passarinhos”, tendo a propina, conforme o texto, ganhou a “alcunha de alpiste” e quando o presidente desejava saber se estavam bem “servidos”, questionava: “o passarinho está tranquilo na gaiola?”.

Como últimas observações, podemos considerar uma possível tentativa de Matos em associar o final de seu artigo aos finais de contos de fada, uma vez que, mesmo que ela não utilize a expressão “felizes para sempre”, preocupa-se em afirmar que, diferentemente dos passarinhos, o presidente não estaria tranquilo.

Se nos detivermos, desta vez, na análise do texto quanto aos critérios de textualidade, poderemos observar que o artigo obedece às sete normas, uma vez que apresenta coerência nas informações apresentadas através de uma construção linear de ideias em parágrafos bem organizados. No que diz respeito à coerência, mesmo que ele esteja situado em um recorte temporal (delação de Joesley Batista), sendo coerente nesta década e incoerente em outra situação, essa questão não desabona sua característica linguística enquanto texto coerente. A esse respeito, Beaugrande e Dressler (1997, p. 39) afirmam que “Outra maneira de observar eventos ou situações é do ponto de vista de sua ordenação no tempo”¹⁸.

¹⁷ [Esta operación de enriquecimiento del mundo textual mediante la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el receptor se denomina **hacer inferencias**].

¹⁸ [Otra manera de observar los acontecimientos o las situaciones es desde el punto de vista de su ordenación en el tiempo].

A intencionalidade e a aceitabilidade do texto podem ser assinaladas como um princípio positivo, já que cumprem com os objetivos propostos quando consideramos o público leitor do jornal da edição de final de semana. Além disso, em virtude de se tratar de um texto cuja temática é bastante atual e pertinente, o critério de situacionalidade é bem construído por Matos.

Outra condição de textualidade bastante explorada por Matos diz respeito ao princípio de intertextualidade, o que permite, junto à aceitabilidade, que o leitor possa fazer inferências com suas próprias leituras. Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 15), a partir da concepção introdutória de Bonilla, “um texto completo, acabado, fechado em si mesmo, minimiza, quando não repele, a atividade receptora”¹⁹, o que não acontece com o artigo ora analisado.

Ainda consoante à intertextualidade, os autores afirmam que talvez nenhum texto possa ser interpretado de outro texto senão através da intertextualidade. Associado a todos os demais aspectos observados, podemos considerar que a informatividade trazida pelo artigo também contribui para que ele possa, de fato, ser considerado um texto comunicativo, o qual também respeita os princípios comunicativos de eficácia, efetividade e adequação.

Por fim, temos ainda de considerar que o texto de Matos, embora cumpra todos os critérios de textualidade, possa não ser significativo para todos os leitores que a ele tiverem acesso através da leitura do jornal - ainda que Beaugrande e Dressler (1997) tenham afirmado que

Parece que o destinatário é persuadido mais facilmente se for forçado a fazer um esforço fornecendo conhecimento adicional para entender o conteúdo do texto: cria-se assim a ilusão subjetiva de que o próprio receptor, pelo menos até certo ponto, enunciou o texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 43)²⁰.

Essa problematização baseia-se no fato de que, sendo o texto uma interação entre o conhecimento apresentado e o conhecimento armazenado na memória dos interlocutores, o leitor tem de ser capaz de compreender a organização do contexto com todas as inferências, intertextualidades, anáforas e nominalizações mobilizadas. Também é necessário que o leitor compreenda a que contexto as informações discutidas estão relacionadas, já que, no tange à situacionalidade, há a exigência de intertextualidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões trazidas, podemos afirmar que o *corpus* em análise demonstra ser uma opção de construção de textualidade através de múltiplos referenciamentos, tanto no que diz respeito à mobilização de sentido, afunilando ou

¹⁹ [Un texto completo, acabado, cerrado en sí mismo, minimiza, cuando no repele, la actividad receptora].

²⁰ [Parece que al receptor se le persuade con mayor facilidad si se le obliga a que realice un esfuerzo aportando conocimiento adicional para entender el contenido del texto: de esa manera crea la ilusión subjetiva de que el propio receptor, en alguna medida al menos, ha enunciado el texto].

expandindo possibilidade de leituras interpretativas, quanto ao que tange à construção de estratégias argumentativas.

O processo de referenciação no qual ele se sustenta permite retomadas e possibilita progressão textual, metaforicamente, como uma coluna de sustentação para a existência da textualidade em qualquer gênero ou tipologia textual em questão.

Assim, fica evidente que as escolhas realizadas por Matos (2017) se organizam conforme uma hierarquia de valores ideológicos dentro do texto, propositadamente selecionados e combinados a fim de instrumentalizar o texto como um todo organizado de sentido. É possível percebermos as partes que o compõem e distinguir as tipologias textuais utilizadas, tendo o sentido construído no texto a partir da relação entre o que está posto enquanto objeto-de-discurso e o processo de referenciação intersubjetivo associado à aceitabilidade de cada leitor.

Portanto, podemos considerar que o texto ora analisado neste artigo, sob o viés dos critérios de textualidade, corresponde a todas as exigências necessárias a fim de que seja considerado um texto comunicativo. O conjunto de sentenças intencionalmente justapostas logra êxito referente à relação com os critérios linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, computacionais e comunicativos inerentes ao texto. Exige também a operação de inferências e intertextualidade de acionamentos axiológicos, além de conhecimentos de mundo que perpassam o texto, o enunciador ou o enunciatário, e vão se construir na relação externa entre eles, tudo a serviço da organização textual.

Por fim, acreditamos que a breve leitura realizada neste artigo ainda pode ser explorada do ponto de vista da linguística textual no que tange à sua construção estrutural, aos tópicos e novos comentários, à comparação com textos de tipologia predominantemente narrativa ou ainda outros textos jornalísticos, possibilitando um novo e interessante trabalho de análise textual.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Tipos de sequências textuais elementares*. Tradução de Georgiana Miranda e Camile Maria Botelho. Metz: Pratiques, 1987.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Operação Lava Jato: entenda o caso*. Disponível em: <<http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DICIONÁRIO DE LATIM. *Significado de parturiunt montes; nascetur ridiculus mus*. Disponível em: <<https://www.dicionariodelatim.com.br/parturiunt-montes-nascetur-ridiculus-mus/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

HALIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Processos de referenciação na produção discursiva*. In: *DELTA* – Revista da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Volume 14, N° especial, p. 169-190, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, KELLY. *A montanha pariu um elefante*. Zero Hora, Porto Alegre, p. 11, 20 e 21 mai. 2017.

SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Macro-estructuras. In: _____. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1980.

A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Tulio Lourençoni Maranhã
Helena Maria Ferreira

Submetido em 25 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 06 de novembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 102-117

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

THE READING OF MULTISSEMIOTIC TEXTS IN LIGHT OF THE GRAMMAR OF VISUAL DESIGN

Tulio Lourençoni Maranhã^{1*}

Helena Maria Ferreira^{2**}

RESUMO: O presente trabalho se propõe a analisar as sinalizações indicadas pela Gramática do Design Visual (GDV) para a leitura de textos multissemióticos. Para a consecução do estudo, foi feita uma apresentação de conceitos considerados basilares para a compreensão do processo de leitura de textos multimodais. Além disso, foi realizada uma análise do vídeo "Love on The Brain", com vistas a inventariar elementos não verbais que orientam a produção dos sentidos. Foi possível constatar que são vários os recursos/modos que indiciam sentidos nos textos multissemióticos, razão pela qual tais elementos devem ser considerados pelo leitor na ação leitora e, conseqüentemente, pelo professor no encaminhamento da prática pedagógica do ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: textualidades; gramática do design visual; multissemiose.

ABSTRACT: The present work proposes to analyze the signs indicated by the Grammar of Visual Design (GVD) for the reading of multisemiotic texts. For the accomplishment of the study, concepts considered basic for the understanding of the process of reading multimodal texts were presented. In addition, an analysis of the video "Love on The Brain" was carried out, in order to inventory non-verbal elements that guide the production of meaning. It was possible to verify that there are several features/modes that indicate meaning in the multisemiotic texts. For this reason, such elements must be considered by the reader in the reading action and, consequently, by the teacher in the referral of pedagogical practice of Portuguese teaching.

KEYWORDS: textualities, grammar of visual design; multisemiosis.

1 Introdução

Nos diversos contextos da atualidade, várias configurações linguísticas/semióticas, textuais e discursivas têm se mesclado no processo de produção de sentidos. Assim, com o advento e com a disseminação das diferentes tecnologias da comunicação e da informação, diferentes formas de linguagem passaram a integrar, de modo exponencial, as produções textuais atuais, em função da facilidade de inserção de diferentes recursos nos processos de textualização dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Essas novas formas de composição do texto provocaram um redimensionamento dos textos compostos por elementos alfabéticos, fazendo com que

^{1*} Graduado em Letras pela Universidade Federal de Lavras, tuliolou1@hotmail.com

^{2**} Professora na Universidade Federal de Lavras (Departamento de Estudos da Linguagem e Programa de Pós-Graduação em Educação), doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora de área PIBID/Capes, helenaferrera@del.ufla.br

coexistam numa mesma produção diferentes modos (fala, escrita, imagens) – multimodalidade, com seus diferentes recursos indiciadores de sentido (cores, sons, movimentos, links, imagens, palavras, diagramações, etc.) – a multissemiose.

Nesse contexto, o presente trabalho elege como objeto de discussão a leitura de textos multimodais/multissemióticos, com o propósito de verificar os modos de organização dos elementos constitutivos dos textos e suas interferências no processo de produção dos sentidos. Assim, para sustentar a discussão, toma-se como referência a teoria da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), a qual busca discutir os aspectos presentes na composicionalidade dos textos, em uma perspectiva de três metafunções citadas pelos autores: ideacional, interpessoal e textual.

Para contextualizar a pesquisa, parte-se de uma apresentação dos conceitos de multiletramentos e multimodalidade, com vistas a destacar as peculiaridades dos textos multimodais/multissemióticos. A seguir, busca-se caracterizar, em linhas gerais, a Gramática do Design Visual, com destaque para as três metafunções. Com o intuito de compreender as contribuições da GDV para a leitura de textos multimodais/multissemióticos, apresenta-se o resultado de uma análise do vídeo “Love on The Brain”, com o propósito de inventariar questões que orientam a produção dos sentidos. Esse vídeo explora a temática da beleza como forma de aceitação social. Nesse sentido, os diferentes recursos utilizados pelo produtor favorecem a construção dos personagens e a desconstrução das representações sociais sobre o ideal de beleza.

Desse modo, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir, ainda que de modo propedêutico, para uma reflexão sobre a leitura de textos multimodais/multissemióticos, e para a importância de se articular teoria e prática pedagógica para iluminar as discussões sobre o processo de produção de sentidos.

2 Multiletramentos: em busca da formação do leitor proficiente

Ao abordar a temática da leitura na contemporaneidade, é essencial que se considere as práticas sociais constitutivas dessa ação humana. Ler não se restringe à decodificação de signos alfabéticos, conforme concebido ao longo dos anos, mas se estende para o processo de interação, por envolver não apenas a materialidade linguístico-textual, o leitor e a comunidade discursiva, como também o modo através do qual os aspectos citados se (re)configuram. A abordagem interativa permite o estudo dos vários elementos que compõem os textos: os gêneros textuais, os suportes, o contexto de produção/recepção/circulação, as relações entre autor-texto-leitor, as questões históricas e ideológicas, entre outras.

Nessa dimensão, faz-se necessário discutir conceitos que emergem dessa concepção de leitura, entre os quais merecem destaque os multiletramentos. Para compreender esse conceito, é relevante reportar à noção de letramento, que segundo Soares (2006, p. 37),

está relacionada a ideia de que – tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas. Assim, ao aprender a ler e escrever, ao tornar-se alfabetizado, ao adquirir a “tecnologia” – a habilidade do ler e escrever – e ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer

consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. (SILVA, 2012, p. 26)

A partir do exposto, percebe-se que o letramento se relaciona às interações estabelecidas entre os sujeitos e os textos lidos/produzidos. Desse modo, letramento diz respeito aos usos sociais da linguagem com vistas a atender às demandas interativas das relações cotidianas. Então, o letramento é concebido como uma importante ferramenta no processo de constituição do sujeito como um agente de transformação social.

Nesse sentido, o conceito de letramento é ampliado para além das questões de leitura e de escrita de textos verbais. Para Bagno e Rangel (2005, p. 70), esse conceito vem se mostrando tão produtivo “que seu uso tem sido ampliado para referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos”. Nesse contexto, pode-se fazer uma articulação da noção conceitual de letramento com educação linguística. Para os autores, a educação linguística é

conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70)

Assim, reitera-se a importância de se articular a concepção de letramento ao processo de leitura de textos multimodais/multissemióticos³. Se todo o texto se inscreve necessariamente num gênero de texto (ou releva de/em um modelo de gênero), e se os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, os quais existem a partir de determinadas práticas sociais (MARCUSCHI, 2002), não faz sentido dissociar letramento do estudo dos diferentes gêneros textuais.

Direcionando a discussão para os textos multimodais/multissemióticos, Brait (2013) considera que o trabalho com a verbo-visualidade presente nesses textos desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico. Para a autora,

alguns textos de diferentes gêneros, advindos de diferentes esferas, nos quais a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, funciona, deliberadamente, como projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza, entretecidos por um diálogo face a face em que alteridades, ao se

3 Vale destacar que os conceitos de multimodalidade e multissemiose, recorrentemente, são utilizados como sinônimos. Para Dionísio (2005), a multimodalidade, que se refere às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como palavras, imagens, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc, abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. Desse modo, salienta-se que a combinação de diferentes semioses geram textos multimodais.

defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (BRAIT, 2013, p. 43)

Nesse contexto, o conceito de letramento se expande para o conceito de multiletramentos, que comporta não apenas os diferentes modos de representação da linguagem presentes nos textos, mas também as dimensões culturais nas quais os textos se inscrevem.

Nessa direção, Lourenço (2013) pontua que

como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são, visto que dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito. Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos. (LOURENÇO, 2013, p. 1)

Na busca de compreender essa questão, merece destaque o estudo realizado por Rojo (2009), que considera que os letramentos abarcam vários tipos de letramentos: a) letramentos múltiplos: que consideram os letramentos culturais, na tentativa de articulação das dimensões local/regional e global/planetária, o que permite deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. (ROJO, 2009, p. 107); b) letramentos multissemióticos: que são demandados pelos textos contemporâneos, pois abarcam o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. (ROJO, 2009, p. 107) e c) letramentos críticos: que são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108). Esses tipos de letramentos permitem articular a multissemiótica/multimodalidade dos gêneros textuais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais.

Discorrendo sobre o processo de leitura desses textos, Silva (2012) exemplifica essa situação a partir da seguinte afirmação:

Se pensarmos em tudo o que envolve uma situação em que se utiliza a língua escrita, como, por exemplo, na leitura cotidiana de um jornal, em que perceberemos que as capacidades envolvidas nesse evento de letramento vão além do que se pode ser ensinado ou aprendido na escola. Desde o momento em que o leitor opta por fazer uma assinatura até o momento em que recebe o jornal em sua casa, ele utilizou diversos saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, etc.; assim como quando olha a primeira página em busca de algo que o interesse, quando faz relações entre as fotos, as legendas e as informações verbais. Esses e outros conhecimentos fazem parte da prática letrada de ler jornal. (SILVA, 2012, p. 27)

Com a noção de multiletramentos, a reflexão sobre sua importância é essencial, uma vez que as novas formas de representação textual presentes no cotidiano social das pessoas se constituem como mecanismos de textualização que conjugam diferentes tipos de letramentos. Lourenço (2013) discorre sobre essa questão, pontuando que, atualmente, o uso da linguagem exige outras habilidades devido ao uso da tecnologia, como saber acessar um site, enviar um e-mail, baixar um vídeo, utilizar redes sociais, editar uma foto, entre outros, de acordo com as necessidades de cada pessoa. Soma-se a

isso a multiplicidade de linguagens que são conjugadas em uma mesma produção linguística, como imagens estáticas e/ou em movimento, linguagem verbal e não-verbal, sons e animações variadas.

Para elucidar essa caracterização dos textos que circulam na contemporaneidade e que são permeados de diferentes modalidades e semioses, considera-se importante discorrer sobre os conceitos de multimodalidade e multissemiose.

Colocando em evidência o surgimento das novas práticas de letramento e articulando-as aos modos/recursos semióticos, considera-se necessário destacar que os gêneros textuais que circulam socialmente estão sendo transmutados de modo a congrega diferentes elementos indiciadores de sentido. Essa realidade obriga, de certo modo, a uma reconfiguração das relações sociais, já que o acesso às informações se efetiva por meio de diversos artefatos e ferramentas digitais. Para Ferreira e Vieira (2015),

A partir da década de 1980, a sociedade brasileira passou por profundas modificações ocasionadas pela globalização e pela presença das tecnologias de informação e de comunicação. Essas mudanças se deram nas relações sociais, nos modos de veicular as informações e também nos textos que circulam socialmente. (FERREIRA; VIEIRA, 2015, p. 109)

Com todos esses avanços e modificações sociais, a sociedade tem exigido dos cidadãos novos comportamentos e novas formas de interação social. Essas reconfigurações, demandadas pelas mídias transpostas pelo viés tecnológico, trouxeram impactos também nas formas de circulação dos gêneros textuais, que a partir de tais mudanças começam a ganhar novas configurações, tais como acessibilidade a diferentes conteúdos, composição multimodal (fala, escrita, imagens, etc.) e organização multissemiótica (palavras, sons, movimentos, imagens, cores, diagramações, etc.)

Nesse sentido, novas formas de leitura e interpretação são necessárias para lidar com essas novas formas de transcrição dos textos:

Imagem, palavra, cor, gesto e diagramação se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), sempre com o propósito de significar mais. Cada uma dessas linguagens pode ser utilizada de modo mais adequado para atingir certo propósito comunicativo e, quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo. (FERREIRA; VIEIRA, 2015, p. 112)

É com base nesse novo contexto de produção textual que a multimodalidade vem ganhando seu espaço. A presença de elementos como cores, formas geométricas, sons, hiperlinks, como citado acima, é o que fundamenta o estudo da multimodalidade.

Ainda segundo as autoras supracitadas,

pode-se considerar que o termo “multimodalidade” surge para contemplar a presença desses recursos diversos que constituem os gêneros textuais. A multimodalidade envolve a integração e a conjugação dos sentidos dos textos verbais e não verbais para a construção dos sentidos dos textos. (FERREIRA; VIEIRA, 2015, p. 112)

Esse conceito tem assumido notoriedade no cenário acadêmico-científico a partir da disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, que revolucionaram as interações sociais por meio de dispositivos móveis. Assim, a incorporação de práticas de leitura e de produção que contemplem essa diversidade de recursos constitutivos dos

textos que circulam socialmente é imperiosa. A necessidade que se tem de formar sujeitos leitores com determinados conhecimentos é de grande relevância no âmbito escolar, pois a vida em sociedade demanda por usos públicos da linguagem com suas reconfigurações e ressignificações.

Para melhor entender a multimodalidade, é interessante destacar a posição de Kress e van Leeuwen (2006) a respeito do conceito de “modos”, que significa o “conjunto organizado de recursos para a produção de sentido incluindo imagens, olhar, gestos, movimentos, música, fala e efeitos sonoros” (KRESS; VAN LEEUWEN, *apud* GUALBERTO, 2013, p. 4).

Complementando o exposto, Barton e Lee (2015) consideram que os modos referem-se a “sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc.” (BARTON; LEE, 2015, p. 47). Para os autores, os textos multimodais são recorrentes no cotidiano social, especialmente aqueles que convergem em espaços de escrita, em que se podem recriar, postar, compartilhar novas mídias sociais, conjugando o verbal com o visual. Com a propagação dos usos da Internet, tem sido relativamente fácil para qualquer usuário ter acesso ou produzir textos multimodais, em que é possível combinar linguagem, imagens, vídeos, e controlar cor, o layout e a fonte.

Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem formal, em que se ampliam as reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita, ensejam um investimento em atividades pedagógicas que favoreçam a ampliação dos multiletramentos, a partir da proposição de análises e de produção de textos multimodais/multissemióticos. Para Machado (2014), o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula com a multimodalidade se constitui como “um espaço estratégico de transformação social favorecido pelo diálogo e reflexão crítica” (MACHADO, 2014, p. 17). Nessa direção, Menezes, Menezes e Azevedo (2015) pontuam que é papel da escola oportunizar experiências de leitura multissemióticas, para ampliar o repertório linguístico e comunicativo dos educandos.

Desse modo, a multimodalidade tem como interesse os recursos indiciadores do sentido, em diferentes contextos. Os recursos ou modos semióticos são responsáveis por atividades comunicativas representativas de uma determinada comunidade, cujas formas de organização dos modos são provenientes de escolhas sociais, individuais e afetivas dos membros dessa comunidade (cf. LIMA, 2015). Então, como a multimodalidade mostra uma predisposição para a construção de sentido dentro dos diversificados contextos, tem-se justificado a importância do trabalho com textos multimodais.

O ensino da leitura e escrita da linguagem verbal em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons, em uma perspectiva multimodal envolve a percepção de que os padrões de significação são produtos de diferentes contextos e envolvem a manipulação de diferentes modos semióticos.

Para Vieira e Silvestre (2015),

Todos conhecemos o impacto que as imagens têm nos valores, crenças, opiniões e comportamentos dos indivíduos e testemunhamos o crescente domínio deste território como texto. Deste modo, a necessidade de conferir atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais são requisitos fundamentais de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos. (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 109)

As autoras destacam a importância de as escolas investirem na participação dos discursos como forma de emancipação e de fortalecimento dos sujeitos no ato de aprendizagem da cidadania.

Assim, considera-se que a multimodalidade favorece a participação social ao sujeito leitor, uma vez que possibilita o desenvolvimento de modos de leitura em um contexto que é composto por diferentes semioses.

3 A Gramática do Design Visual

O presente tópico trará à discussão, foco do presente trabalho, um compilado acerca dos princípios basilares da Gramática do Design visual (GDV), de Krees e Van Leeuwen (2006). Essa teoria foi construída com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por M.A.K. Halliday (1985, 1994, 2004). O contraponto que existe entre as duas teorias é que a GSF tem como objeto de análise as estruturas linguísticas, enquanto que a GDV se apoia na análise de imagens.

A GDV se divide em três metafunções. A metafunção representacional é responsável pelas estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” (UNSWORTH, 2004, p. 72, *apud* NOVELLINO, 2003). Essa metafunção utiliza como objeto de análise os elementos constituintes das imagens, que podem ser objetos, lugares, pessoas, em suas respectivas posições. No plano da representação, essa função se relaciona com a construção da experiência, ou seja, a linguagem como uma teoria da realidade, como um recurso para refletir sobre o mundo. A linguagem é usada para representar, falar sobre as experiências no mundo físico e mental, para descrever eventos e estados, para além das entidades neles envolvidos. Os recursos semânticos ideacionais constroem o mundo circundante e o mundo interior (cf. VIEIRA, SILVESTRE, 2015).

As personagens que compõem as imagens possuem também denominações impostas pelos autores: o participante interativo (PI), aquele que observa, produz ou lê a imagem, e o participante representado (PR), aquele que faz parte da composição da imagem. Esse último, por sua vez, pode se subdividir em: i) ator, quando dele partir o vetor e ii) meta, quando o vetor apontar para ele. Vetores podem ser caracterizados como indicativos de ação e linguisticamente são representados pelos “verbos”. Nas imagens, os vetores são identificados a partir de linhas visíveis ou imaginárias formadas pelos corpos, ou membros, ou ferramentas em ação, e que indicam processos. Tais processos podem ser caracterizados por dois tipos: narrativo e conceitual.

O tipo narrativo refere-se ao fato de o participante estar conectado por um vetor (fazendo algo para alguém). Esse tipo pode se efetivar por meio de cinco processos:

1) processo de ação: quando os acontecimentos do mundo material são descritos ou apresentados em uma situação em que o participante é o ator, participante de quem o vetor parte, e o alvo, participante que é atingido pelo vetor. Esse tipo de estrutura corresponde aos processos materiais e comportamentais, no modo verbal, assumindo três configurações: (a) não transacional: a ação não é feita para alguém ou algo (possui apenas um participante, o ator); (b) transacional: a ação é feita para alguém ou algo. Tem-se pelo menos dois participantes, o ator e o alvo; (c) bidirecional: a ação acontece em uma situação em que o participante é ator e alvo da ação, simultaneamente;

2) processo de reação: quando o vetor é formado pela direção do olhar de um ou mais participantes representados, sendo denominado de reator aquele participante que olha (ser humano, animal, ou qualquer objeto) e de fenômeno aquilo para que ou aquele para quem se está olhando. Nesse caso, pode ser transacional (o olhar do participante dirige-se ao fenômeno que está na imagem) ou não transacional (o olhar é direcionado para algo fora da imagem);

3) processo verbal e mental: são dizeres representados por balões, sendo que o participante é o dizente (do qual emana o balão que indica a fala), e o enunciado é o conteúdo inserido no balão;

4) processo de conversão: envolve uma mudança de status do participante, o retransmissor, que é, simultaneamente, alvo de uma ação e ator de outra;

5) processo de simbolismo geométrico: em que há somente o vetor, indicando direcionalidade, por meio de um sinal de infinito, em vez de uma seta.

Em relação ao tipo conceitual, pode-se identificar três tipos diferentes de processos:

1) Classificacional: em que os participantes se relacionam, exercendo papéis diferenciados de subordinado e subordinante, ou ainda, de participantes intermediários;

2) Analítico: em que os participantes se relacionam em termos de uma estrutura de parte-todo, um deles o portador, o todo, e o outro o atributo, a parte;

3) Simbólico: em que um participante significa ou é, podendo ser atributivo, quando a identidade de um participante (portador) é estabelecida na relação com outro participante (atributo), ou sugestivo, quando o participante representa a própria identidade. (cf. PIMENTA; MAIA, 2014).

A metafunção interativa contempla recursos visuais, que constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto” (UNSWORTH, 2004. p. 72, *apud* NOVELLINO, 2003). Nessa metafunção, “a linguagem é concebida como práxis da intersubjetividade”, ou seja, a linguagem é vista como recurso para interagir com os outros, para estabelecer e manter relações com as pessoas, influenciar o seu comportamento, expressar o nosso ponto de vista sobre o mundo, provocá-las ou mudá-las. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as representações de interação podem ocorrer por meio dos seguintes mecanismos:

1) olhar: marca uma maior ou menor interação com o leitor, podendo se classificar como demanda – o PR olha diretamente para o leitor (PI) - e oferta – o PR olha para o leitor de maneira indireta;

2) enquadramento/distância entre os participantes interativos e os participantes representados: indicação de proximidade, ou seja, a escolha mais próxima de um ou de outro representa os participantes como mais íntimos de quem os observa, ou como mais distantes ou estranhos, pode representar uma relação imaginária de maior ou menor distância social, que pode ser percebida a partir dos vários tipos de enquadramento: plano fechado (cabeça até ombros); plano médio (cintura para cima); plano aberto (todo o corpo do participante);

3) perspectiva: demonstrada a partir da escolha do ângulo ou ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados: (a) ângulo frontal: apresenta a imagem no nível do olhar do PI; estabelece o envolvimento entre os participantes, na qual o primeiro é convidado a fazer parte do mundo retratado na imagem; (b) ângulo oblíquo: transmite um sentido de desconexão, apresentando o PR de perfil, revelando que aquilo que se observa não pertence e nem pertence ao mundo do observador; (c)

ângulo vertical: aponta para as diversas relações de poder que são possíveis de acontecer na composição imagética entre os PR e os PI;

4) modalidade: que se refere à credibilidade das mensagens, ou seja, o conteúdo é verdadeiro, efetivo, real, ou é incoerente ou uma ficção, sendo observada sob quatro dimensões: (a) naturalística: as cores representam o real, indiciando verdades, a ausência de cores (preto e branco) simboliza o irreal, a tonalidade de cores sugere aproximações com a realidade: quanto mais cor, mais real, quanto menos cor, menor é o grau de realidade; (b) abstrata: a verdade visual é a verdade abstrata, expressa na imagem; se as cores apresentarem tonalidade maior ou menor que a realidade concreta, elas passam a expressar sentimentos e emoções; (c) tecnológica: a verdade é baseada em uma utilidade prática da imagem, (d) sensorial: a verdade visual tem por base a consequência de prazer ou desprazer criada pelo visual.

Nessa direção, observa-se que a função discursiva das mensagens é mobilizada no processo de produção ou de leitura das composições imagéticas.

Já a metafunção composicional se refere aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (UNSWORTH, 2004, p. 72, *apud* NOVELLINO, 2003). Essa função está ligada aos modos de organização das mensagens de forma a fazer sentido. Dito de outro modo, a linguagem é vista “como um recurso semiótico da realidade entendida como um processo (discurso) ou como um produto (texto)” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 109). Essa metafunção é responsável pela relação que os elementos constituintes da imagem exercem, assim fazendo que a imagem produza sentido. A metafunção composicional é subdividida em:

1) valor da informação: diz respeito à forma como os elementos constitutivos do texto se relacionam e como participam do processo de construção do sentido. Essa forma de organização pode ser indicada por meio de: (a) dado/novo: em que o dado (direita) mostra elementos já conhecidos e o novo (esquerda) mostra elementos que trazem informações novas ou que se pretende destacar; (b) ideal/real: em que os elementos que ocupam a posição superior na imagem são tomados como ideal, ou seja, aqueles que qual são mostrados como desejados, já a parte inferior da imagem traz elementos literalmente reais que trazem informações mais consistente acerca da imagem superior; (c) centro e margem: a leitura das imagens também pode ocorrer do centro para as laterais, sendo que o elemento central ocupa uma posição de maior importância no texto, já os elementos que são colocados periféricamente na imagem são aqueles que ocupam um segundo plano no sentido que a imagem exerce não tendo tanta relevância quanto o elemento colocado no centro;

2) enquadre: é o elemento utilizado para fazer uma separação entre as imagens. Essa separação é marcada por “linhas divisórias, descontinuidades no uso de cor ou forma, espaços vazios fazem com que os elementos pareçam estar separados, desconectados dos outros elementos composicionais” (NOVELLINO, 2003, p. 88);

3) saliência: evidencia a importância individual de cada elemento na constituição da imagem. Essa saliência é marcada pelo uso de cores mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros, uso de contraste entre cores, nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem (NOVELLINO, 2003).

Essas metafunções são detalhadas por Kress e Van Leeuwen (2006), em uma proposta de leitura multimodal, tomando como referência padrões sistematizados a partir da tradição ocidental.

Como se pode notar, a GDV aborda aspectos relacionados ao estudo das representações, das interações e da composicionalidade dos textos. O fato de apresentar uma proposta de leitura para construções multissígnicas representa um avanço teórico, pois permite um deslocamento de uma tradição que atribui primazia aos textos verbais e vislumbra possibilidades de realização de leituras menos intuitivas e menos superficiais, embora esteja mais voltada para a leitura de imagens estáticas. A base teórica fornecida pela referida teoria ilumina, substancialmente, a leitura de produções constituídas por imagens em movimento.

4 Análise do vídeo “Love on The Brain”: Ilustrando a Gramática do Design Visual

Como forma de ilustrar os princípios propostos pela GDV, foi proposta a análise de um vídeo, intitulado “Love On the Brain”, que consiste em uma retextualização do vídeo da cantora Rihanna⁴, com a preservação da letra da música.

O vídeo tematiza a questão do ideal de beleza cultuado pela sociedade contemporânea. Para a construção do enredo, os produtores retratam um encontro entre um casal que se conhece por um aplicativo e que renegam, *a priori*, suas aparências físicas. Nesse sentido, considerando a metafunção interativa, pode-se observar que na condição de participantes interativos, tem-se os produtores das cenas (idealizador, diretor, assistentes de câmeras, de iluminação etc) e os espectadores (público-alvo: usuários de Internet), e na condição de participantes representados encontram-se a moça, o rapaz, vários casais, a atendente do bar, os objetos, o cenário. Os personagens e os objetos são filmados a partir de um objetivo comunicativo, qual seja, ressaltar a questão da idealização da beleza e o rompimento com os padrões sociais. Assim, é possível constatar que as escolhas representam um direcionamento para orientar a compreensão por parte dos leitores do vídeo. As imagens e os movimentos são essenciais para a compreensão do texto e a letra da música ressalta a questão da aceitação social. A cena ilustrada pela imagem de um celular, contendo na tela o aplicativo Tinder – com a indicação de “It’s a match!” – apresenta a ideia central que será abordada no texto: um encontro entre um casal.

No entanto, o conteúdo temático e o objetivo comunicativo são explorados a partir de escolhas por parte do produtor, que faz opção por variados recursos não verbais: representação das personagens, das vestimentas, do espaço, dos gestos, dos olhares, dos movimentos de câmera, das perspectivas, dos ângulos. Nesse sentido, merece destaque a forma como a moça é representada ao longo do vídeo. Sugere-se ao leitor deste artigo, a realização de uma pausa na leitura para uma observação mais atenta sobre esse processo de construção.

Conforme pontuado, a linguagem não verbal assume relevância para representar, falar sobre as experiências no mundo físico e mental, para descrever eventos e estados, para além das entidades neles envolvidos. Assim, o vídeo constrói determinadas representações dos personagens (pessoas participantes das cenas) e indicia para uma percepção da assunção de um ponto de vista dos produtores, que buscam ressignificar os padrões de beleza.

4 O vídeo citado pode ser acessado através do endereço virtual <https://www.youtube.com/watch?v=z7i5qS5nCAA>.

Considerando os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), a análise de uma produção sónica por meio das metafunções permite uma visão mais ampliada das potencialidades indiciadoras de sentido sinalizadas pelos diferentes recursos.

No que diz respeito à função representacional, os personagens representados (personagens das cenas) são construídos de modo a evidenciar valores presentes no imaginário social. Para o processo de construção dos personagens, ressalta-se a presença dos tipos de procedimentos: narrativo e conceitual. No tipo narrativo, merecem destaque as cenas que representam a personagem principal se libertando das vestimentas modeladoras. As cenas são destacadas por meio de movimentos do corpo que demonstram a retirada de acessórios, abertura do zíper, retirada de peças que traziam incômodo e, conseqüentemente, a indicação de liberdade. Esses movimentos/gestos representam um processo denominado processo de ação, de natureza não transacional, em que a personagem pratica uma ação voltada para ela mesma. Essa escolha indicia um direcionamento da atenção do sujeito-leitor para uma problemática relacionada aos padrões de beleza: a aceitação pessoal. Outro processo utilizado para a construção dos sentidos foi o do tipo conceitual, em que se destacam a cena com um casal de idosos, bem como as cenas de moças magras e bonitas que atendem aos padrões de beleza eleitos pela sociedade. Essa construção simbólica, em que se coloca em questão a faixa etária e os ideais de beleza, é ressignificada.

Constata-se que as escolhas das cenas, em seus modos de organização e de movimentos, representam estratégias argumentativas que contribuem para o convencimento do leitor acerca da defesa do ponto de vista de que os ideais de beleza são relativos e que não são garantias de felicidade.

Em relação à metafunção interativa, observa-se uma exploração de diferentes recursos. A questão do olhar, do enquadramento, da perspectiva e da modalidade pode ser verificada em várias cenas. É relevante pontuar que nem sempre a questão da interação entre produtores, personagens representados e leitores-espectadores é contemplada em uma proposta de leitura. Assim, a reflexão sobre os modos como se dão as interações se evidencia de modo substancial para a discussão acerca das discursividades e das textualidades. Entre os recursos, destacam-se: o olhar direto para o espectador e as expressões faciais. Nesse contexto, há uma sinalização para uma busca de interação entre os participantes interativos (sujeito-leitor) e participante representado (moça). Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), o olhar do personagem se configura como uma estratégia de construção de uma relação de intimidade com o leitor.

Já a expressão facial desvela uma provocação para uma comoção, para um envolvimento do leitor-espectador com o personagem e, conseqüentemente, com seus dilemas. Em casos de textos em movimento, as expressões faciais tendem a suprimir descrições utilizadas em textos verbais. No texto em pauta, as expressões faciais evidenciam constrangimento, incômodo, tristeza, comoção, satisfação, entre outros.

Em relação ao enquadramento, observa-se a escolha por diferentes planos, com planos abertos para mostrar o ambiente de modo mais amplo, e com planos fechados, para destacar comportamentos, atitudes e sentimentos dos personagens representados. No que diz respeito à perspectiva, os giros de câmera exploram diferentes formas de retratar os personagens e espaços. No entanto, cabe um destaque para a utilização do ângulo frontal. Os detalhes evidenciam os sentimentos da personagem, provocando, na maioria das vezes, uma mobilização do leitor-espectador. Nesse âmbito, merece atenção o posicionamento da câmera de baixo para cima e da cintura para baixo, nas cenas em

que a personagem é representada (protagonista principal). Essa escolha feita pelos produtores, além de destacar o movimento, evidencia a ideia de inferioridade por parte da protagonista, a qual, em contrapartida, ao se livrar das vestimentas que lhe apertam, se livra, notadamente, das amarras sociais que ditam padrões de beleza.

No que tange à modalidade, há a presença de cores realísticas, o que conta com a ajuda da iluminação ou a falta dela, com o propósito de construir uma ideia de naturalidade, de aproximação com a realidade não ficcional. Aqui, destaca-se a escolha do vestido de cor vermelha, que, usualmente, está ligado à ideia de sensualidade.

Conforme pontuado anteriormente, uma imagem estática não pode ser lida tomando-se por base os mesmos parâmetros utilizados para uma leitura de uma produção fílmica em que o movimento participa das textualidades. No entanto, considera-se que a leitura de uma imagem em movimento demanda uma segmentação em partes para uma análise mais apurada das questões que lhe são constitutivas. Nesse caso, as teorias que contemplam a leitura de textos imagéticos estáticos podem iluminar a leitura de textos em movimento. Assim, ao se considerar a metafunção composicional, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), tem-se o valor da informação, a saliência e o enquadramento, como recursos que compõem cada quadro de cenas. Nesse sentido, tem-se uma triangulação, que é apresentada em várias partes do vídeo:

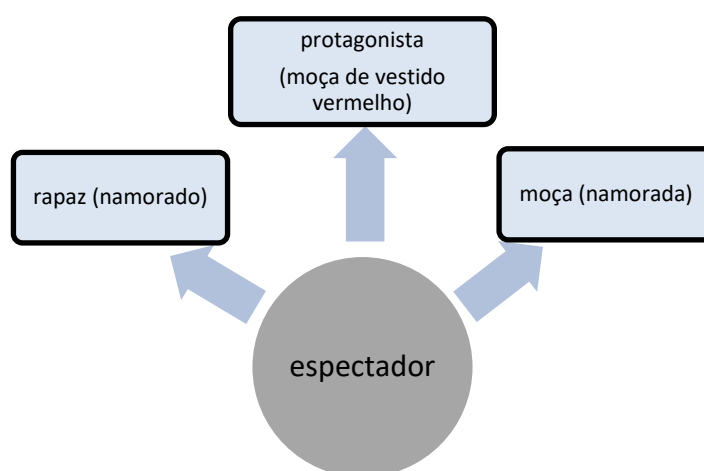


Figura 1: Valor da informação
Fonte: Elaborada pelos autores

Como se observa, a posição dos personagens também é indiciadora de sentidos. Na apresentação dos personagens, há a ocupação de uma posição. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a posição da esquerda se configura como informação já dada ou menos importante, a posição da direita se configura como informação nova ou a ser destacada. No caso da figura um, que representa a cena em que a protagonista é projetada ao fundo, mas entre o casal, parece evidenciar que o contraponto está entre a protagonista e a moça esbelta, já que a temática do vídeo aborda a questão dos ideais de beleza, principalmente, entre as pessoas do sexo feminino. A inserção da personagem principal no centro da imagem chama atenção para o fato de a protagonista não se enquadrar nos padrões de beleza ditados pela sociedade. Embora no texto em movimento essas posições se alterem em função dos giros da câmera, as escolhas de representação parecem não se efetivar de modo aleatório.

Em relação ao enquadre, percebe-se a presença de alternâncias de personagens ao longo das cenas. Esse movimento com interrupções desvelam discontinuidades, apesar da sequência preservada pela progressão temática. Na cena em que o enquadramento aparece pela figura do espelho, a personagem representada é projetada. Isso pode sugerir uma visão de si própria. Como uma pessoa normalmente consegue ver seu rosto e seu corpo (frontalmente), o espelho representa uma percepção de si, que pode ser diferente da visão do mundo exterior. Por fim, a saliência, que é evidenciada por meio de destaques dados aos personagens e aos cenários. Nessa direção, merecem destaque as cores, o tamanho, a focalização. O vídeo também explora esses recursos. Há cenas em que a personagem representada aparece com nitidez, enquanto os elementos que a circundam figuram de forma desfocada. Chama atenção a cena em que a personagem prende parte da pele para se parecer mais magra, o tamanho da imagem e a perspectiva parecem chamar atenção do leitor para os exageros cometidos em busca da beleza.

Diante do exposto e das análises disponibilizadas, pode-se constatar que os textos multimodais/multissemióticos são constituídos por várias semioses e demandam atenção para a necessidade de uma busca constante de aperfeiçoamento de habilidades de leitura por parte dos leitores, favorecendo a ampliação dos multiletramentos. Nesse sentido, as contribuições trazidas pela GDV podem favorecer o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de trabalho com a leitura em sala de aula, na medida em que permitem chamar a atenção para os modos de organização dos recursos semióticos e de suas potencialidades para o processo de produção de sentidos.

5 Considerações Finais

O presente trabalho teve por propósito analisar as sinalizações indicadas pela Gramática do Design Visual (GDV) para a leitura de textos multissemióticos. Assim, foram discutidos os conceitos de multiletramentos e multimodalidade/multissemioses. Esses conceitos sinalizam importantes reflexões para o ato de ler, e, conseqüentemente, para o trabalho com a leitura em sala de aula, em função de se deslocar de uma tradição pautada na leitura de textos verbais para uma perspectiva de gêneros multimodais.

Diante da escassez de estudos que contemplem a leitura de textos multimodais/multissemióticos, a Gramática do Design Visual se constitui como uma teorização que sinaliza para os mecanismos constitutivos dos textos e que contribuem para a produção dos sentidos e para a recuperação das discursividades subjacentes aos textos.

A análise do vídeo “Love on The Brain” possibilitou a percepção dos modos de representação, de interação e de composicionalidade do vídeo, permitindo constatar que as escolhas dos produtores são indicativas de determinados sentidos. Durante a análise do vídeo, o qual busca questionar um padrão de beleza, é possível observar que as escolhas realizadas pelos produtores em relação ao uso dos recursos semióticos encontra-se, intrinsecamente, articulada às formas de representação dos personagens e do conteúdo temático, formas de organização/projeção do cenário e dos personagens, formas de interação com os sujeitos-espectadores e, por consequência, des/re/vela perspectivas que afetam o processo de construção do sentido.

Com este trabalho, foi possível perceber que as teorizações propostas pela GDV podem subsidiar propostas de leitura, levando em consideração recursos semióticos

como cores, formas, olhares, expressão facial, adereços, movimentos, palavras, perspectivas, enquadramentos e personagens representados.

Nessa direção, depreende-se que a leitura de textos multimodais/multissemióticos assume relevância pela potencialidade de formar um leitor mais proficiente para a vida em sociedade e para a vida escolar (acadêmica), pois as formas de organização e de circulação dos textos têm sido redimensionadas em uma perspectiva de multimodalidade, o que demanda a formação de sujeitos leitores capazes de lidar com esses textos e de interagir socialmente.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82. 2005.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*. São Paulo, v.8, n. 2 p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/16568/12909>>. Acesso 22 ago 2016.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KARWOSKI, Alcir; GAYDCZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva Paula. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. In: CANO, Márcio Rogério Oliveira. (org). *Língua portuguesa: sujeito, leitura e produção*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 109 – 124.
- GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. In: *Anais do Silel*. n. 1. 2013. EDUFU, Uberlândia, 2013.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.
- LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. *Granbery: Revista eletrônica da Faculdade Metodista*. Faculdade Metodista, n.10, 2011. < <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>>. Acesso em: 14 Jan. 2017.
- LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. (org) *Incursões semióticas: teoria e prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- LIMA, Eliete Alves. *Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado Letras) – Universidade do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015.
- LOURENÇO, Daiane da Silva. *Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público*. 2013. Porto Alegre, 2013.
- LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de popularização científica. *Travessias*, Letras – UFSM, Santa Maria, Ed. 01. 2010. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4309/3516>. Acessado em: 07 mar. 2017.

- MACHADO, Beatriz dos Santos Clemente. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. *Línguas & Letras*, v. 15, n. 31, fev. 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10893/8193>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MENEZES, Maria Aparecida Alves; MENEZES, Marylin Vieira de; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Hiperconto multimodal como objeto de aprendizagem no ensino de leitura. *Interdisciplinar*. UFS, v. 22, ano X, jan/jun. 2015. <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/3831>> . Acesso em: 12 mar. 2017.
- NOVELLINO, Marcia Olivé. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597_5.PDF. Acesso em: 10 jul. 2015.
- PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. *Desenredo*, v. 10, p. 12-20, 2014.
- ROJO, Roxane Helena. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, Cláudia Helena Dutra. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. *Via Litterae*: v. 4, n. 1, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5333/3594>>. Acesso em: 04 mar 2017.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VIEIRA, Josênia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE: DESLOCAMENTOS PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS

Raquel Veit Holme

Submetido em 06 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 27 de agosto de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 118-130

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE: DESLOCAMENTOS PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS

THE ENUNCIATIVE PERSPECTIVE OF ÉMILE BENVENISTE: DISPLACEMENTS FOR TEXTUAL STUDIES

Raquel Veit Holme*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o modo como as pesquisas centradas em texto deslocam os princípios enunciativos da perspectiva de linguagem de Émile Benveniste para os seus estudos. Para tanto, parte-se do seu texto balizador da noção de enunciação, “O aparelho formal da enunciação”, com o intuito de apresentar os aspectos enunciativos e as questões relacionadas à passagem da língua ao discurso via ato enunciativo, para evidenciar como as investigações relacionadas ao texto exploram as potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas da enunciação nas abordagens propostas. Para isso, são verificados estudos que propõem as noções de texto e leitura, e que apresentam princípios enunciativos para análises textuais.

PALAVRAS-CHAVE: enunciação; análise textual; princípios metodológicos.

ABSTRACT: This article intends to present the way in which the researches focused on text displace the enunciative principles of Émile Benveniste's language perspective to its studies. For this, we start from his seminal text on the notion of enunciation, "The formal apparatus of enunciation", in order to present the enunciative aspects and the questions related to the passage from language to discourse through the enunciative act. We want to highlight how the investigations related to text explore the theoretical, methodological and analytical potentialities of enunciation in the proposed approaches. For this, we verified studies that propose the notions of text and reading, and that present enunciative principles for textual analyzes.

KEYWORDS: enunciation; textual analysis; methodological principles.

1. Introdução

Muitos trabalhos que têm como objetivo a análise do ato da leitura e a análise do texto já foram publicados. Diversas são as bases teóricas que servem de esteio na proposição de princípios metodológicos para tais análises, algumas inclusive com uma representatividade grande no meio acadêmico. Não discordamos dessas vozes, porém, neste artigo, visamos a investigar como um viés mais recente no Brasil, se comparado à Linguística Textual, propõe análises de texto: a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana.

* Professora Assistente de Língua Portuguesa da UERGS e aluna de doutorado de Letras da UFRGS.
raquelveit@hotmail.com

Eleger uma teoria enunciativa como embasamento teórico de fenômenos linguísticos significa nos voltarmos a algo que é da ordem do irrepetível, característica de toda a enunciação. Implica entender que a língua é atualizada à medida que é colocada em funcionamento por um *ato individual de utilização*. Se cada enunciado/discurso, produto de uma enunciação, é único e irrepetível, é possível que as ocorrências no *corpus* selecionado para análise sejam inesgotáveis, abrindo um leque enorme de possibilidades analíticas. Mas se há a possibilidade de o *corpus* ser único, assim também deverá ser a metodologia de análise. O analista também está submetido à singularidade da enunciação. Portanto, sua análise é da ordem da irrepetibilidade. Na verdade, na teoria da enunciação, não há um método acabado, pronto para ser utilizado e que sirva de modelo para ser replicado em outros estudos. Com isso, queremos dizer que as análises enunciativas são, de certa forma, decorrentes de uma proposta metodológica singular que não tem a pretensão da universalidade e, por isso, confere uma amplitude que possibilita a criação de novas formas de ver o resultado do ato enunciativo, aqui considerado como texto.

Para empreendermos nosso objetivo, qual seja, a investigação de como os estudos enunciativos benvenistianos propõem análises textuais, dividimos este artigo em três partes. Na primeira, tratamos de um texto considerado um dos mais importantes da teoria de Émile Benveniste, *O aparelho formal da enunciação*. Essa escolha se deve não somente ao fato de esse texto retomar e especificar elementos que esclarecem questões referentes à problemática da enunciação, mas sobretudo porque vislumbramos nele uma possibilidade de um percurso metodológico apresentado por Benveniste para análise dos fenômenos linguísticos. Na segunda parte, expomos alguns estudos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana tanto para as análises textuais, quanto para a análise da leitura como um ato de constituição de sentidos. E na terceira, apresentamos uma reflexão final, em que introduzimos os princípios, os aspectos e elementos enunciativos principais deslocados para os estudos do texto e da leitura, conforme observamos em quatro investigações.

2. O aparelho formal da enunciação: formas e procedimentos para a constituição de sentido

Nos textos em que Benveniste estuda a enunciação não nos parece que o autor esteja particularmente interessado em apresentar, de uma forma geral, modelos acabados, métodos específicos de análise, tampouco um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas. Porém, Flores (2013) afirma que cada texto propõe categorias de análise e, ao mesmo tempo, teoriza sobre elas e define seus limites. Nesse sentido, inspirados pela reflexão proposta por Knack (2012) e com o intuito de investigarmos de que forma os estudos enunciativos benvenistianos tratam análises de texto, buscamos, nesta primeira parte, evidenciar, especificamente a partir da releitura de *O aparelho formal da enunciação*, potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas específicas para o estudo de textos. Assim como Knack (2012), a opção por esse artigo se deve ao fato de vislumbrarmos nele a abertura da teoria enunciativa a novas possibilidades de análise e a viabilidade de observar a enunciação como ato, com ênfase na

intersubjetividade, e como discurso¹, com ênfase na constituição de referências pelo modo de organização das formas (índices específicos de pessoa, tempo e espaço e demais formas) e dos procedimentos da língua para a produção de sentidos (relação sintagmatização-semantização).

O artigo intitulado *O aparelho formal da enunciação*, publicado na revista *Langages*² em 1970 e republicado em 1974 no segundo volume de *Problemas de linguística geral*, é o único texto que carrega já em seu título a palavra “enunciação” e apresenta várias definições explícitas para o termo. Na tentativa de fazer a distinção entre a descrição linguística amparada no emprego das formas e a descrição baseada no emprego da língua, ele traz esse conceito fundamental à teoria: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006b, p. 82). O emprego das formas, embora essencial na descrição linguística, não se equipara ao emprego da língua. São dois mundos diferentes: enquanto o primeiro diz respeito ao emprego das regras sintáticas, regras de formação, correlações morfológicas, entre outras; o segundo trata de um mecanismo total e constante que afeta a língua inteira, e é sobre o emprego da língua que Benveniste constrói sua reflexão sobre a enunciação.

Ao se referir à enunciação como um *mecanismo total* que afeta a língua inteira, percebemos Benveniste preocupado com uma visão segmentada da língua própria da Linguística da sua época. Segundo Flores (2013), o linguista não concebe os níveis da língua (morfologia, sintaxe, etc.) como separados, mas integrados; e muito menos a enunciação como um nível a mais da análise linguística. “Entende-se, com isso, que ela é um ponto de vista da análise que considera o sentido, que incide em cada um dos níveis separadamente e/ou em inter-relação” (FLORES, 2013, p. 163). Para a compreensão da questão, Benveniste aponta três aspectos principais, entre outros, que podem levar à apreensão dessa concepção de enunciação.

O primeiro aspecto é a realização vocal da língua. Trata-se, como o linguista mesmo afirma, de uma perspectiva pouco desenvolvida no quadro geral da enunciação, ficando tradicionalmente a cargo de estudos linguísticos da área da fonética e fonologia. Benveniste limita-se a afirmar que “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” (BENVENISTE, 2006b, p. 82). O segundo aspecto refere-se à semantização, a qual é posta como conversão individual da língua em discurso. Neste aspecto em que a questão é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, é importante verificar os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006b, p. 83). É, porém, um terceiro aspecto que é explorado detalhadamente por Benveniste no referido artigo: a enunciação no quadro formal da sua realização, isto é, os “caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006b, p. 83). Aqui, passa a fazer parte desse quadro a língua como um todo, e não apenas as formas previstas, tais como os pronomes, verbos, advérbios, entre outros.

¹ A ideia de analisar a enunciação sob o ponto de vista do *ato* e *discurso* advém da dissertação de Knack (2012), que, por sua vez, vale-se da reflexão proposta por Silva (2007) em sua tese de doutorado *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*.

² *Langages*. Paris: Didier-Larousse, 5º ano, n. 17, p. 12-18, mar. 1970.

Na tentativa de apresentar um caminho metodológico para a análise linguística, Benveniste sugere que o linguista deve partir do ato, verificar a situação em que esse ato se apresenta e por fim analisar os instrumentos ou recursos linguísticos para a sua realização: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006b, p. 83). Em seguida esclarece o que seria o ato a que se refere:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 2006b, p.83-84)

Desse modo, o linguista refere-se à enunciação em relação à língua como um *processo de apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua, enuncia sua posição e imediatamente “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006b, p. 84).

Além do ato, Benveniste (2006b) apresenta a situação como lugar de criação de referência, pois tal fenômeno diz respeito ao modo como a língua se acha empregada para o locutor expressar “certa” relação com o mundo ao necessitar referir pelo discurso para possibilitar ao outro correferir.

Ato, que cria a intersubjetividade, e *situação de discurso*, criadora de referência, estão intimamente ligados aos *instrumentos da enunciação*: índices específicos de pessoa, tempo e espaço, aparelho de funções (intimação, interrogação e asserção) e procedimentos de engendramento de formas.

Conforme o linguista, a posição do locutor é expressa por meio de índices específicos e por procedimentos acessórios: “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” (BENVENISTE, 2006b, p. 84). Assim, há uma relação de complementaridade entre os índices específicos e os procedimentos acessórios, pois ambos fazem parte do aparelho formal da enunciação. Os índices específicos referem-se às categorias de pessoa, tempo e espaço; já os procedimentos acessórios dizem respeito à operação de sintagmatização pelo locutor que promove a semantização no discurso, ou seja, ao modo como as formas se organizam para produzirem sentidos. Assim, compreender que tanto os índices específicos quanto os procedimentos acessórios atestam os modos de o locutor se marcar em sua enunciação significa estender o objeto de estudo da enunciação a toda a língua, que participa do processo enunciativo.

Nesse sentido, toda vez que utilizamos a língua para estabelecer relações com os outros e com a realidade, instanciamo-nos, em primeiro lugar, como locutor e ao outro como interlocutor, assim como determinamos o espaço e o tempo. Porém, apenas fazer isso não é o suficiente, uma vez que desejamos, através da enunciação, atuar sobre o outro. É, portanto, com esse objetivo que o locutor coloca em ação os procedimentos acessórios, dispondo de um “aparelho de funções” (BENVENISTE, 2006b, p. 86) que se constitui:

- a) da interrogação: para suscitar uma resposta (conta com formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequências, entonação etc.);
- b) da intimação: para ordenar ou fazer um apelo (manifesta-se por categorias tais como vocativo, o imperativo);
- c) da asserção: para comunicar uma certeza (manifestação mais comum da presença do locutor por meio de proposições afirmativas ou negativas);
- d) das modalidades: podem apresentar-se nas formas verbais (modos optativo, subjuntivo) que expressam as atitudes do enunciador acerca do que enuncia (expectativa, desejo, apreensão) e pela fraseologia (formas indicativas de incerteza, possibilidade, indecisão ou recusa deliberada da asserção).

Portanto, com os índices específicos, ocorre a instanciação do quadro da enunciação (*eu-tu-aqui-agora*); já com os procedimentos acessórios, o locutor passa a realizar encadeamentos sintáticos na tentativa de levar o interlocutor a partilhar do seu “mundo”, produzindo diferentes efeitos de sentido. Em outras palavras, os índices específicos estão ligados às categorias de pessoa, tempo e espaço; já os procedimentos acessórios estão ligados à singularidade de combinação das formas que cada análise linguística da enunciação evoca. Assim, conforme Mello (2012), a sintagmatização está a serviço da semantização, uma vez que Benveniste (2006a, p. 232) nos ensina que “[...] indo além das palavras, a ideia deve sofrer a restrição das leis de seu agenciamento”. É na organização das formas que se deve buscar o sentido do discurso.

Para compreendermos melhor o fenômeno, ato ou processo de enunciação, é fundamental trazermos as reflexões de Flores (2010) no artigo “O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística”. Nesse texto, Flores defende que a abordagem linguístico-enunciativa não se limita a um determinado nível da língua, mas perpassa todo o estudo da língua:

a Enunciação não é um *nível de análise*, mas um ponto de vista – o do *sentido* (ideia) – sobre os níveis. A Enunciação é transversal à língua, ela não se encerra em um único compartimento, ela está em todos os níveis. (FLORES, 2010, p. 52).

Assim, qualquer fenômeno linguístico, pertencente a qualquer nível, pode ser estudado dentro de uma perspectiva enunciativa. Essa distinção entre “pensar a língua como uma organização cujos níveis se apresentam como ‘camadas’ sobrepostas e pensá-la como um todo que é atravessado pelas marcas da Enunciação” (FLORES, 2010, p. 52), o autor chama de *transversalidade enunciativa*.

Consideramos que, para uma análise enunciativa de texto, essa noção de *transversalidade enunciativa* é muito pertinente, pois nosso ponto de vista é o da enunciação. Esse ponto de vista deverá incidir sobre a unidade textual e em todos os níveis, nos quais devemos buscar “rastros” deixados pelo locutor que, ao fazer uso da língua, torna-se sujeito. Acreditamos que tais “rastros” podem ser observados por meio de como se apresentam e como se organizam os *índices específicos* e os *procedimentos acessórios*, aos quais Benveniste faz referência no artigo que estudamos aqui. Cabe ressaltar que, embora o nosso objeto seja o ato da enunciação, é no produto da enunciação, ou seja, é no discurso, aqui concebido como texto, o lugar onde encontramos os rastros de quem enuncia para constituir o outro na relação enunciativa.

3. Os deslocamentos da teoria enunciativa de Benveniste para os estudos textuais: abordagens ilustrativas

Na seção anterior, abordamos as possibilidades de um percurso metodológico para análise de fenômenos linguísticos a partir da análise do artigo *O aparelho formal da enunciação*. Nesta segunda parte, daremos continuidade à nossa investigação trazendo alguns estudos com propostas de deslocamentos da teoria de Benveniste para a análise de fatos enunciativos vinculados ao campo dos estudos de texto. Através da exposição desses estudos, perceberemos que é fundamental a proposição de um dispositivo de análise com instâncias teórico-metodológicas definidas. As reflexões sobre os estudos, que envolvem uma dissertação de mestrado e três teses de doutoramento, serão apresentadas em ordem cronológica.

Nossa primeira autora, Naujorks (2011), é uma estudiosa que, de forma original, opera adequadamente deslocamentos, resgatando dos estudos de Émile Benveniste alguns dos principais conceitos que permeiam a sua teoria. Ela reconhece a interdependência entre esses conceitos para, a partir daí, investigar, na sua tese de doutorado *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*, como a leitura pode ser vista como uma modalidade de enunciação.

Naujorks (2011) propõe-se a tratar a leitura como um ato enunciativo, como um colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, no qual o leitor tem o papel de “re-constituir os sentidos postos no enunciado, reconhecer as marcas ali presentes de uma enunciação anterior, e, com isso, constituir seu sentido, deixando marcas de sua presença.” E complementa “Esse leitor (eu), que dialoga com o enunciado (tu), utiliza a língua para se enunciar e desse modo produzir sentido, no caso, a leitura.” (NAUJORKS, 2011, p. 148). Nesse sentido, a fim de comprovar a sua tese, o percurso metodológico de Naujorks (2011) compreende, primeiramente, a noção de subjetividade na linguagem: o locutor-leitor assume o papel de sujeito-leitor, configurando sua presença no discurso. Em segundo lugar, a autora apresenta a noção de forma e sentido ligada à noção de texto, entendido, do ponto de vista enunciativo, como uma relação entre forma e sentido estabelecida pelo locutor. E, por fim, aborda o contexto da leitura, isto é, as marcas do tempo e do espaço da produção de leitura, o que leva a considerar que o ato de leitura remete a uma dada situação espaço-temporal.

A leitura é um processo fundamental para a prática pedagógica e, como tal, é ponto de partida para análises textuais. A leitura é um ato subjetivo e, na prática, deve ser entendida como um ato que implica o sujeito que se apropria da língua para se relacionar com o mundo; portanto é essencial considerar a presença do sujeito nos estudos linguísticos, para que se possa ter uma atividade produtiva de leitura em sala de aula e, consequentemente, de compreensão textual. Nessa relação, o ato/processo de leitura é o ato de interpretação, entendido como re-constituição de um sentido. Essa re-constituição não se limita às indicações presentes no texto: é uma apropriação do texto. O leitor, portanto, dialoga com o texto, instaurando referências.

Aos moldes de Naujorks (2011), Mello (2012) também segue os passos do mestre, amplia suas reflexões, opera deslocamentos na abordagem enunciativa de análise de textos e elabora um percurso teórico-metodológico que nos serve de exemplo no tratamento dos conceitos fundantes da teoria benvenistiana. A autora, em sua tese de doutoramento *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*,

procura investigar o papel da sintagmatização na produção de sentidos, nos planos analítico e global, os quais serão explicitados em seguida, apresentando uma metodologia de abordagem de textos numa perspectiva enunciativa. A autora deixa claro, portanto, que seu objeto de estudo é a enunciação, na qual o locutor deixa rastros de singularidade, observáveis no enunciado, este concebido como produto da enunciação. Ela traz o conceito de “transversalidade enunciativa” apresentado por Flores (2010), já tratado na primeira seção deste estudo, como pressuposto básico a sua investigação, já que a enunciação atravessa todos os níveis. Dentro dessa concepção, Mello (2012) propõe-se a contemplar na sua análise as três instâncias apresentadas por Benveniste no seu artigo *O aparelho formal da enunciação*, a saber: (1) o ato individual pelo qual o locutor se apropria da língua, instaurando diante de si um alocutário; (2) a situação em que esse ato se realiza, observando como é criada a referência no discurso; e (3) os instrumentos por meio dos quais se realiza esse ato, ou seja, os índices específicos e os procedimentos acessórios de que se vale o locutor na configuração do aparelho formal da enunciação. Para Mello (2012), o ato e as situações pertencem ao plano global, enquanto que os instrumentos de sua realização concernem ao plano analítico. A partir dessa reflexão, a autora elabora cinco princípios sobre os quais pode ser alicerçada uma análise translinguística de textos, já que essa deverá dar conta do plano global, ultrapassando as fronteiras do intralinguístico.

O primeiro princípio refere-se *ao texto como um índice global de subjetividade*. A subjetividade é inerente a todo ato enunciativo e, ainda que o locutor procure omitir sua presença no discurso, por meio das marcas da não pessoa, falando do outro e do mundo, é sob sua perspectiva que ele o faz. Portanto, há sempre um sujeito representado no texto, muitas vezes, por meio das sintagmatizações promovidas pelo locutor ou pela simples imbricação entre forma e sentido.

O segundo princípio – *o texto cria referência* – situa-se no plano global do texto, pois remete ao tempo e espaço em que se realiza o ato enunciativo, ou seja, ao conjunto singular de circunstâncias do qual decorre o texto. A referência é criada no discurso e não é um *a priori*: ela é partilhada pelos interlocutores.

O princípio de que *o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido* é o terceiro e também norteou o percurso metodológico adotado por Mello (2012). Neste item, a autora esclarece que uma análise translinguística de textos, embora se erija sobre a semântica da enunciação, não prescinde da forma. Em outras palavras, o semiótico revela-se no semântico.

O texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário é o quarto princípio. Nesse item, a autora defende a ideia de que, para Benveniste, o locutor age sobre o alocutário por meio da enunciação.

É pela linguagem – materializada em textos – que os homens se constituem como sujeitos. É por meio de textos que nos dizemos, que dizemos o mundo e o outro e, assim, visamos a influenciar nosso alocutário a aderir a nossa ideia, a comungar conosco nossas alegrias, nossos temores, nossas (in)certezas, nossas concepções, nosso modo de olhar para dentro de nós mesmos e para aquilo que nos cerca. (MELLO, 2012, p. 133)

O quinto princípio de que *uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico* envolve os demais. À luz desse princípio, a

estudiosa afirma que teve o cuidado de não se restringir somente à relação entre forma e sentido nos planos analíticos, conforme podemos observar em estudos que realizam análises intralinguísticas. Na análise proposta por Mello (2012), ela procurou não perder de vista a relação da sintagmatização promovida no plano global com a semantização decorrente do arranjo sintagmático em diversos níveis.

Observarmos que tanto Naujorks (2011) quanto Mello (2012) elaboram seus percursos metodológicos de análise de fenômenos linguísticos embasadas na teoria enunciativa benvenistiana, especialmente no aparelho formal da enunciação, proposto por Benveniste no artigo de mesmo nome. Publicado pela primeira vez em 1970, esse artigo é considerado pela linguística da enunciação um dos mais importantes textos do linguista, pois apresenta uma ideia global do fenômeno enunciativo e focaliza, mais especificamente, os caracteres linguísticos da enunciação.

Assim como as autoras já apresentadas, Knack (2012), na sua dissertação de mestrado intitulada *Texto e Enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*, também parte da leitura do referido artigo de Benveniste para defender a proposição de uma noção geral para texto, relacionada ao fenômeno geral da enunciação, e noções específicas para texto falado e texto escrito, relacionadas a fenômenos específicos da enunciação.

Primeiramente, a autora propõe-se a investigar, nos escritos de Benveniste³, o uso do termo *texto* para explicitar suas relações com outros termos da teoria, tais como *enunciado*, *discurso*, *instância de discurso* e *frase*. Em seguida, ela chega à conclusão de que,

apesar de não haver, no conjunto dos textos de Émile Benveniste, uma definição explícita para *texto*, há, de forma subjacente às suas reflexões, noções que remetem ao produto do exercício da linguagem, as quais foram articuladas para a proposição das noções de *texto falado* e *texto escrito*. (KNACK, 2012, p. 180)

Tomando como base o artigo *O aparelho formal da enunciação*, a autora observou que Benveniste, ao tratar do aspecto vocal da língua, apontou a existência de um *fenômeno geral da enunciação*, ao qual a autora correlacionou o *texto* de modo geral e desenvolveu uma noção. A esse *fenômeno geral da enunciação*, Knack (2012) correlacionou os *fenômenos específicos*, entendidos por ela como a *enunciação falada* e a *enunciação escrita*, que possibilitaram o desenvolvimento das noções específicas para *texto falado* e *texto escrito*. Segundo a autora, essa necessidade de distinção entre as modalidades de enunciação não representava uma novidade para o linguista, visto que ele próprio, ao longo de seus artigos, foi traçando a distinção entre tais modalidades a partir de três principais pontos de vista: a categoria de pessoa, a categoria de tempo e a categoria de espaço.

Dessa forma, tomando-se a perspectiva teórica de Benveniste como esteio para o tratamento do texto, segundo Knack (2012, p. 181), “alguns *efeitos* são produzidos nesse campo de estudos, na medida em que essa teoria permite olhar o texto para além de um *produto*”, ou seja, sob a enunciação, o texto manifesta as escolhas linguísticas

³Um conjunto de artigos de *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* foi selecionado pela autora.

que o locutor opera na sua relação enunciativa com a língua. Em suma, o texto pode ser entendido como um processo enunciativo de apropriação e atualização da língua pelo locutor.

Tratar de enunciação é tratar da presença do homem na língua, logo, tratar de texto sob tal perspectiva implica considerar os efeitos advindos dessa presença, posto que o *sujeito* relaciona-se com outros sujeitos – inter-relação permitida e suscitada pela própria língua [...] Logo, todo texto encerra a singularidade que essas relações (inter)subjetivas instauram; estudá-lo requer trazer à luz esse processo único em que cada locutor, a cada vez que coloca a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, entrelaça pessoa (*eu-tu*), tempo (*agora*) e espaço (*aqui*) às demais formas da língua para produzir sentidos e referências, agenciando-os e atualizando-os na instância textual, seja falada, seja escrita. (KNACK, 2012, p. 181)

Através da exposição dos estudos das autoras citadas, percebemos que é primordial a proposição de um dispositivo de análise com instâncias teórico-metodológicas que se apresentem como um deslocamento da teoria. Se, por um lado, a teoria enunciativa de Benveniste não nos oferece um instrumento padrão de análise, provocando até mesmo um certo estranhamento e receio em criar uma metodologia própria de análise, por outro lado, abre caminhos e amplia perspectivas, possibilitando a elaboração de um percurso singular de abordagem do objeto, desde que seguindo os princípios fundantes da teoria do mestre. E nos parece que a autora apresentada a seguir também dá conta desse propósito, abordando de forma singular a reflexão de Benveniste que discutimos na seção 1 deste artigo, quando tratamos do texto *O aparelho formal da enunciação*, aliado a outras reflexões como a subjetividade na linguagem, a forma e o sentido na linguagem, e o papel da cultura na abordagem enunciativa.

Cremonese (2014), em sua tese “Um olhar enunciativo sobre a relação entre a leitura e produção textual na universidade”, defende a hipótese de que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita, fato constatado nos relatos de estudantes de pós-graduação. A autora acredita que os processos envolvidos no discurso devem ser apreendidos por meio de um trabalho profundo com a leitura que englobe a intersubjetividade, a construção da relação forma e sentido, a construção da referência e a cultura, para que, posteriormente, possam ser aplicados aos processos discursivos envolvidos na enunciação escrita dos próprios alunos, ou seja, em seus textos. Para tanto, Cremonese (2014) opera alguns deslocamentos da teoria de Benveniste e elabora instâncias para a análise de seu *corpus*. Antes, porém, nos lembra que cada um dos teóricos ligados à Linguística da Enunciação legitimamente tem uma abordagem diversa do fenômeno enunciativo. Além disso, qualquer investigação que tenha por base a Teoria da Enunciação de Benveniste precisa propor um dispositivo de análise, com base na leitura do mestre e em deslocamentos adequados ao objeto. Essa singularidade nas análises estava claramente prevista na obra de Benveniste e é ressaltada pela autora, conforme vemos a seguir:

Somente é possível, sob a égide benvenistiana, uma análise que, obrigatoriamente partindo das formas linguísticas disponíveis em cada caso, conduza a um entendimento particular, uma análise tão irrepetível quanto a enunciação que a gerou. Há uma necessária associação entre forma e sentido, e não se pode prescindir nem de uma nem de outro. (CREMONESE, 2014, p. 112)

Nesse sentido, Cremonese (2014), primeiramente, trata da instância da intersubjetividade e afirma que “a relação intersubjetiva jamais pode ser desvinculada de qualquer atividade humana, na medida em que a linguagem lhe é sempre subjacente, e esta tem a intersubjetividade por pressuposto, trata-se de uma relação circular” (CREMONESE, 2014, p. 101). Através dessa categoria da intersubjetividade, a autora é capaz de investigar o modo pelo qual o aluno ressignifica sua relação com a escrita, a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico. Em outras palavras, o estudante aprimora sua escrita devido à reflexão empreendida na leitura de textos de outros e de seus próprios.

Uma segunda instância de análise elaborada é a relação forma-sentido, na qual a leitura e escrita somente podem ser trabalhadas considerando a relação forma-sentido. Essa categoria permite verificar até que ponto a relação intrínseca entre leitura e escrita consegue ser apreendida pelos alunos, de modo que isso os auxilie a ressignificar a sua relação com a linguagem.

A questão da referência inscrita em cada discurso ocupa a terceira instância, e neste ponto a autora acredita que “O aluno universitário constitui-se como sujeito em sua escrita por se relacionar com outras escritas na forma e no sentido, fundando-se na dupla propriedade da língua-discurso, de intersubjetividade e de referência” (CREMONESE, 2014, p. 102)

Por fim, o quarto princípio de análise refere-se à cultura, como parte integrante da linguagem. A autora defende a ideia de que, a partir da exploração das instâncias enunciativas, é possível verificar mudanças na relação do aluno com os valores culturais acerca da escrita.

Percebemos que cada uma das autoras estudadas apresenta sua própria metodologia de análise, embasadas nos estudos enunciativos benvenistianos; porém, cada qual, de forma singular e original, consegue operar deslocamentos, resgatando conceitos e definições basilares da teoria, e reconhecendo a interdependência entre eles. Cabe destacar que os percursos metodológicos de análise empreendidos por elas constituem atos enunciativos e, assim sendo, são singulares e não têm a pretensão de universalidade.

4. Considerações finais

Buscamos com essa reflexão trazer à discussão potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas de uma linguística enunciativa, especificamente, da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Nesse sentido, é preciso destacar que os caminhos metodológicos por nós apresentados servem de exemplos e constituem possíveis direções pelas quais o analista pode optar para desvendar esse universo singular que é o texto. Muitos estudiosos já se debruçaram sobre o texto, e deixaram como legado análises consistentes. No entanto, Mello (2012) nos mostra uma carência de estudos de texto sob a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana. Acreditamos que uma das hipóteses para essa carência pode estar vinculada ao fato de não existir um método *a priori* que possa ser empregado como um modelo para estudar um fenômeno linguístico.

Talvez a ideia de que um método pronto e acabado minimize o erro do pesquisador, sendo mais fácil e seguro seguir por caminhos já trilhados antes e, portanto, conhecidos, possa constituir um porto seguro para muitos pesquisadores. O novo, inesperado, pode causar apreensão e uma certa insegurança a qual muitos consideram incompatível com suas análises.

Os exemplos ilustram deslocamentos da teoria de Benveniste que comprovam essa tese da singularidade nos métodos de análise dos fenômenos linguísticos. Por outro lado, ao trazerem aos seus estudos a vertente benvenistiana, parece-nos evidente que há uma ênfase para o artigo em que Benveniste apresenta o aparelho formal da enunciação e elabora, de forma objetiva, uma definição para tal. As quatro autoras adotam os pressupostos teóricos de Benveniste na sua totalidade, mas é na definição de enunciação como um *ato individual de utilização* que as estudiosas encontram esteio para a elaboração dos seus dispositivos de análise. E nos parece óbvia essa escolha comum, uma vez que o conceito de enunciação apresentado por Benveniste aponta justamente para aquilo que devemos procurar investigar, de uma maneira geral, numa análise de textos, ou seja, as noções de (inter)subjetividade, de forma e sentido, e de referência no discurso.

Por fim, acreditamos que a Teoria da Enunciação de Benveniste, ancorada na noção de (inter)subjetividade inscrita na língua-discurso, nas relações forma-sentido e referência-correferência como implicadas no processo enunciativo, tem muito a contribuir não somente nas análises de textos, mas sobretudo no desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, através de uma leitura reflexiva que ressignifique a sua relação com a escrita. Para tanto, faz-se necessário que as reflexões benvenistianas tenham como alocutários não somente os estudiosos da área, mas também professores de língua materna. No momento em que se considera a leitura como um ato de enunciação, conjugando questões enunciativas na análise de um texto, esse não mais será visto apenas como um “depósito” de formas a serem rotuladas morfológicamente ou sintaticamente, nem somente como um conjunto de ideias apreendidas com base no conhecimento ou na cultura do leitor. A visão enunciativa do texto fará com que o professor oriente seus alunos a olharem, na busca do sentido, para a arquitetura singular de cada texto e para a forma, cada vez inédita, com que o locutor se inscreve no seu texto.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. 2a. ed. Campinas: Pontes, 2006a. p. 220-242.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. 2a.ed. Campinas: Pontes, 2006b.p. 81-90.

CREMONESE, Lia Emília. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na Universidade*. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

FLORES, Valdir do Nascimento. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). *Língua e linguagem: perspectivas de investigação*. Porto Alegre: Palotti, 2010, v. 1, p. 45-57.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

MELLO, Vera Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

OS NÍVEIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A ENUNCIÇÃO: A AVALIAÇÃO NA CLÍNICA DOS DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM

Suziane Fernanda Klein
Jefferson Lopes Cardoso

Submetido em 24 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 24 de agosto de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 131-146

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

OS NÍVEIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A ENUNCIÇÃO: A AVALIAÇÃO NA CLÍNICA DOS DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM

THE LEVELS OF LINGUISTIC ANALYSIS AND ENUNCIATION: THE EVALUATION ON LANGUAGE DISORDERS CLINICS

Suziane Fernanda Klein*
Jefferson Lopes Cardoso**

RESUMO: Este trabalho é construído por meio do diálogo entre a Linguística da Enunciação e a Clínica dos Distúrbios de Linguagem. A partir de conceitos extraídos da Teoria Enunciativa benvenistiana o enfoque do estudo recai sobre a análise de linguagem. O delineamento é qualitativo retrospectivo e os objetivos são: refletir sobre a noção de nível de análise linguística e suas implicações na avaliação de linguagem; realizar uma discussão acerca da avaliação na clínica de linguagem fonoaudiológica; mostrar e descrever a imbricação dos níveis da língua em um caso de Distúrbio de Linguagem. Conclui-se que a noção de nível de análise linguística, voltada à enunciação, pode subsidiar uma análise de linguagem que contemple a relação língua-falante na Clínica dos Distúrbios de Linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Fonoaudiologia; Linguística da Enunciação; Clínica dos Distúrbios de Linguagem; Avaliação de Linguagem.

ABSTRACT: This work is built through the dialogue between Enunciation Linguistics and the Language Disorders Clinic. From concepts drawn from Benvenistian enunciative theory the focus of the study lies on language analysis. The design is qualitative retrospective and the objectives are: to reflect on the notion of linguistic analysis level and its implications in the evaluation of language; to conduct a discussion about assessment in speech language pathology clinic; show and describe the imbrication of language levels in a case of Language Disorder. It is concluded that the notion of linguistic analysis level, aimed at enunciation, can subsidize a language analysis that contemplates the speaker-language relationship in the Language Disorders Clinic.

KEYWORDS: Speech, Language and Hearing Sciences; Enunciation Linguistics; Language Disorders Clinic; Language Evaluation.

1 Introdução

A avaliação de linguagem é vista como marca de início das intervenções fonoaudiológicas nos casos de distúrbio de linguagem¹. Por meio dela são colhidas informações e formuladas hipóteses que guiarão o desenvolvimento de todo o processo terapêutico. Dessa forma, a avaliação configura-se como um instrumento extremamente

* Fonoaudióloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, suzianeklein@gmail.com.

** Professor Adjunto do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutor em Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jeflcardoso@hotmail.com.

¹ O distúrbio de linguagem, neste trabalho, é definido como “o conjunto das manifestações de linguagem de um sujeito que comparecem na instância clínica” (CARDOSO, 2010, p. 20).

importante, e o terapeuta, desde o momento que avalia, é subsidiado por uma rede teórica de conceitos que norteará todo o seu fazer clínico.

Considerando-se a relevância do processo de avaliação na Clínica dos Distúrbios de Linguagem², este trabalho apresentará uma proposta de análise de linguagem embasada na noção de nível de análise linguística formulada por Émile Benveniste. Nessa direção, os objetivos deste trabalho são: refletir sobre a noção de nível de análise linguística e suas implicações na avaliação de linguagem na clínica; realizar uma discussão acerca da avaliação na clínica fonoaudiológica de linguagem e mostrar e descrever a imbricação dos níveis da língua em um caso de Distúrbio de Linguagem. Destaca-se que o termo imbricação foi empregado para referir-se à integração e interdependência existente entre os níveis linguísticos descritos por Benveniste (1989).

Para atingir os objetivos formulados, faz-se necessário um percurso teórico que iniciará com a exposição de aspectos da Teoria Enunciativa benvenistiana, enfatizando-se a noção de nível de análise linguística. Em seguida, serão apontados alguns estudos realizados com embasamento na Teoria da Enunciação e, logo após, se discutirá o processo de avaliação na clínica fonoaudiológica, por meio de uma breve retomada de abordagens teóricas e de aspectos relacionados a essa instância clínica. Na seção intitulada metodologia se esclarecerá o delineamento desse trabalho e, na sequência, se terá a apresentação e análise dos dados coletados. Para finalizar, se mostrará a discussão e as conclusões do estudo.

2 Fundamentação teórica

2.1 A Teoria Enunciativa e os níveis da análise linguística

A Teoria da Enunciação constitui um campo da linguística voltado para o estudo semântico da língua. Muitos estudiosos apresentam trabalhos nessa área, fato que origina concepções distintas acerca de um mesmo objeto, a enunciação. Segundo Flores e Teixeira (2005), apesar das divergências, há pontos em comum entre esses estudiosos, como a discussão do pensamento do linguista Ferdinand de Saussure, a definição do termo enunciação e o estabelecimento de relações distintas entre a linguística e a filosofia da ciência. Considerando-se as vertentes teóricas originadas desse campo da linguística, elegeu-se a Teoria Enunciativa de Émile Benveniste³ para embasar o presente estudo.

A Teoria Enunciativa benvenistiana possui um amplo arcabouço teórico, constituído por uma rede de conceitos interligados. Por esse motivo, é difícil propor a abordagem de somente um conceito da teoria. Sabendo-se dessa dificuldade, elegeu-se como foco central a noção de nível de análise linguística estudada por Benveniste. Os conceitos que estão associados a essa noção central serão abordados de uma forma mais sucinta, porém isso não indica que sejam menos importantes. Trata-se apenas de uma decisão teórico-metodológica.

Diante da extrema complexidade da linguagem, Benveniste (1989) reconhece a necessidade de sua descrição como uma estrutura formal. Em termos de análise, ele enfatiza que, antes de tudo, é fundamental o estabelecimento de procedimentos e

² O conceito presente no sintagma Clínica dos Distúrbios de Linguagem será explicitado no item 2.3.

³ Émile Benveniste é considerado o principal representante das Teorias da Enunciação.

critérios adequados. Foi assim que o linguista elegeu a noção de nível como essencial para determinar-se o procedimento de análise:

só ela é própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo (BENVENISTE, 1989, p. 127).

Para o autor, o procedimento inteiro da análise tende a delimitar os elementos por meio das relações que os unem. Ao mencionar a técnica de análise distribucional, Benveniste (1989) destaca as duas operações que a constituem: a segmentação e a substituição. Essas operações, que integram o método distribucional, colocam em evidência uma relação dupla de funcionamento da língua. Essa relação, estudada originalmente por Ferdinand de Saussure, considera os dois eixos aos quais os elementos linguísticos estão submetidos: sintagma e paradigma. Segundo Benveniste (1989, p. 128), a relação sintagmática compreende a “[...] relação do elemento com os outros elementos simultaneamente presentes na mesma porção do enunciado [...]”, enquanto a relação paradigmática é a “relação do elemento com os outros elementos mutuamente substituíveis”. É por meio da relação paradigmática que se selecionam e se substituem os signos virtuais da língua, e a sua combinação é possível pela relação sintagmática, que os associa. Trata-se de duas relações interligadas e interdependentes.

Em relação às operações de segmentação e de substituição, dois destaques são importantes. O primeiro é sobre o fato de que elas não possuem o mesmo alcance. A segmentação só é possível até o nível fonemático da língua, enquanto a substituição pode ir até um nível mais inferior, o merismático. Com base nisso, tem-se duas classes de elementos mínimos ou inferiores numa análise: os fonemas (segmentáveis e substituíveis) e os merismas ou traços distintivos (apenas substituíveis). Os merismas não podem compor classes sintagmáticas por não suportarem a segmentação, porém podem constituir classes paradigmáticas por permitirem a substituição (BENVENISTE, 1989). O segundo destaque é que as operações de segmentação e de substituição não podem ser empregadas em qualquer parte da cadeia falada, deve-se considerar que “uma unidade linguística só será recebida como tal se se puder identificar em uma unidade mais alta” (BENVENISTE, 1989, p. 131). Para esclarecer essa consideração pode-se citar o fonema, que só será concebido como unidade linguística ao constituir um nível maior, o do morfema. É necessário ter claro que os diferentes níveis da língua estão relacionados, questão não comportada na técnica de análise distribucional.

Benveniste (1989) ressalta que o método distribucional não põe em evidência essa relação entre níveis diferentes, pois considera na análise apenas um dos níveis da língua, não contemplando a imbricação existente entre eles. Para uma análise da língua é fundamental compreender a relação de transversalidade existente entre os níveis, porque “o nível não é exterior à análise, mas um operador dela” (FLORES, 2009, p. 184).

Seguindo o raciocínio de análise benvenistiano, avança-se do nível mais inferior, o merisma, passando-se pelo fonema e pelo morfema para, enfim, atingir-se um nível superior, o da palavra. A palavra pode ser decomposta em unidades fonemáticas, assumir o papel de unidade significante isolada ou, em conjunto com outras unidades, integrar um nível maior, o da frase. A frase concebe um todo não redutível à soma das partes. Em outros termos, a frase não pode ser compreendida como um somatório do sentido fornecido por cada palavra. A palavra constitui a frase, dando-lhe significação,

porém, a frase, por ser de um nível maior, não comporta a palavra com o sentido que ela tem como unidade autônoma. Nas palavras de Benveniste (1989, p. 132), “a frase realiza-se em palavras, mas as palavras não são simplesmente os seus segmentos”.

A transição entre os níveis da língua, de acordo com Benveniste (1989), suscita mudanças na articulação das unidades. Por isso, o autor ressalta duas formas de relação admitidas pelas entidades linguísticas: a relação distribucional e a integrativa. A primeira refere-se às relações entre os elementos de um mesmo nível, enquanto a segunda trata das relações entre níveis distintos. Benveniste (1989, p. 133) descreve que o signo é “materialmente função dos seus elementos constitutivos”, porém a única forma de definir esses elementos é identificando-os na unidade em que assumem a função integrativa.

A distinção entre constituinte e integrante ocorre por dois limites: o da frase e o do merisma. A frase, configurada como limite superior, comporta constituintes, mas não pode integrar unidades mais altas. Já o merisma, limite inferior, não comporta constituintes de natureza linguística. Dessa forma, a frase só se define por seus constituintes e o merisma só se define como integrante.

Marcar a diferença entre constituinte e integrante tem uma função fundamental nas unidades de diferentes níveis: explicitar a relação entre a forma e o sentido. Segundo Silva (2007), Benveniste demarca a unidade de análise ponderando que as unidades de distintos níveis da língua precisam ser caracterizadas pela articulação entre forma e sentido. Devido a isso, “[...] a forma de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior e [que] o sentido define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (SILVA, 2007, p. 218).

É dessa maneira que a noção de nível de análise linguística está relacionada às concepções de forma e sentido em Benveniste (1989). A forma de uma unidade linguística possibilita a sua dissociação, ou seja, a redução em constituintes de nível inferior, enquanto o sentido é o responsável por integrar as unidades significantes em um nível superior. Assim, forma e sentido são inseparáveis no funcionamento da língua e permitem as operações ascendentes e descendentes entre os níveis linguísticos (BENVENISTE, 1989). Cardoso (2010) ressalta que a distinção entre os elementos constituintes e integrantes feita por Benveniste tem o objetivo de marcar o princípio fundamental que rege a relação entre as noções de forma e sentido na análise linguística. Essas noções “estão articuladas em toda a extensão da língua, estando relacionadas ao aspecto estrutural dos níveis e às funções de constituinte e integrante que representam” (CARDOSO, 2010, p. 50).

A noção de nível de análise está atrelada ao conceito de intersubjetividade formulado por Benveniste. A intersubjetividade está relacionada ao ato de enunciar, que implica assumir a posição de *eu* no diálogo e, como consequência, implantar diante de si um *tu*. *Eu* é aquele que enuncia e *tu* é aquele a que se dirige o enunciado, sendo essas posições recíprocas e reversíveis. O *eu* deve abandonar sua posição para que o *tu* possa assumi-la. Em outros termos, o *eu* precisa marcar-se como *tu*, para que o *tu* assuma a posição de *eu* e enuncie. Essa mudança de posições permite que em um diálogo os sujeitos enunciem acerca de um assunto em comum, trocando ideias, pensamentos e opiniões.

As trocas que ocorrem em um diálogo entre *eu* e *tu* são norteadas pela busca da referência e da co-referência. Ao enunciar, o locutor refere por meio de seu discurso, possibilitando ao outro (*tu*) co-referir identicamente. Ao marcar sua presença por meio

da enunciação, o locutor faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno (BENVENISTE, 1988).

Nota-se que por meio das noções de referência e co-referência pode-se refletir acerca da construção de um diálogo estabelecido entre *eu* e *tu* em torno de um assunto. Kuhn (2006, p. 201, grifo da autora) descreve que o “*tu* demonstra a compreensão do que foi dito ao se dizer *eu* e enunciar”, assim “a co-referência não só garante o diálogo, mas também permite ao *tu* significar.” Pode-se afirmar que em um diálogo busca-se a co-referência, que, além de ser própria da enunciação, marca a compreensão entre os interlocutores.

Com base nos conceitos explanados, percebe-se que a elucidação de uma noção benvenistiana implica o esclarecimento de outras. Isso se deve a estreita relação que há entre os conceitos dessa teoria linguística. Benveniste fornece uma rede de conceitos teóricos difícil de ser pensada de maneira segregada. Nota-se que ao vislumbrar-se a interligação entre os conceitos, obtém-se um embasamento teórico mais consistente, que possibilita refletir acerca do funcionamento da língua, inclusive nos casos de distúrbios de linguagem.

Tendo em vista a interligação conceitual explorada, neste estudo serão mostradas, por meio da análise linguística de um diálogo, em situação clínica, as implicações desses conceitos benvenistianos no processo de avaliação de linguagem. Destaca-se que, mesmo considerando-se a importância de todos os conceitos, o enfoque se voltará aos níveis de análise linguística.

2.2 Diálogos da Linguística da Enunciação

A Teoria Enunciativa de Benveniste, que integra a Linguística da Enunciação, vem sendo fonte de interlocução para várias áreas do conhecimento. Atualmente, existe uma variedade considerável de trabalhos que dialogam com essa teoria, seja sob um viés linguístico, seja sob um viés clínico.

Na área da linguística, pode-se citar Silva (2007), que inaugurou um novo campo de pesquisa ao abordar a aquisição de linguagem pelo viés da Teoria Enunciativa de Benveniste. No âmbito clínico, tem-se alguns estudos como o de Kuhn (2006), que investiga a construção da co-referência em dois casos de retardo de linguagem, analisando diálogos entre terapeuta-paciente, familiar-paciente e terapeuta-familiar-paciente.

Ainda sob uma perspectiva clínica, Oliveira (2011) faz uma reflexão teórico-conceitual sobre a relação linguagem-gagueira-falante, e Boeckel (2012) reflete sobre a prática da entrevista na clínica fonoaudiológica, embasando-se no conceito benvenistiano de intersubjetividade. Em outro estudo, Oliveira e Souza (2014) analisam, em dois sujeitos com distúrbio de linguagem, a importância de uma hipótese de funcionamento de linguagem com base nas relações de forma e sentido e de mecanismos e estratégias enunciativas. Em trabalho mais recente, Novello (2016) elabora uma reflexão teórica e clínica sobre a análise linguística na Clínica dos Distúrbios de Linguagem analisando a relação estabelecida entre terapeuta-paciente num caso de gagueira, embasando-se, também, na intersubjetividade.

Esses são apenas alguns exemplos de trabalhos que recorreram ao campo da Teoria da Enunciação de Benveniste para discutir e refletir questões da clínica.

2.3 A avaliação na clínica fonoaudiológica de linguagem

Na clínica fonoaudiológica de linguagem, tradicionalmente, três momentos podem ser delimitados: a entrevista, a avaliação e a terapia propriamente dita. Embora acredite-se que esses momentos estão necessariamente sobrepostos (ARANTES, 1997), o interesse deste trabalho recai sobre a avaliação de linguagem.

O processo de avaliação de linguagem é um momento central na clínica, visto que a partir dele duas condições devem ser preenchidas: possibilitar o estabelecimento de uma distinção entre “normalidade” e “patologia” e promover um maior entendimento e caracterização de uma condição considerada patológica (ANDRADE, 2006). Este estudo irá centrar-se nos procedimentos adotados para a avaliação/caracterização de linguagem no fazer clínico fonoaudiológico.

Na fonoaudiologia podem ser observados diferentes métodos de avaliação de linguagem, cada qual elaborado a partir de subsídios de uma concepção teórica de linguagem distinta. Nesse sentido, entende-se que a forma de se realizar um processo de avaliação de linguagem está relacionada à concepção de linguagem adotada pelo clínico. Conforme afirma Hage (1997, p. 17), “a forma como a linguagem é concebida e utilizada pelo terapeuta traz consequências sobre sua maneira de conduzir suas avaliações e terapias”.

Vê-se frequentemente fonoaudiólogos recorrerem a aparatos técnicos forjados no campo da linguística e da área conhecida como Aquisição da Linguagem. Nessa direção, Arantes (1997) aponta a existência de três modalidades de avaliação de linguagem empregadas na clínica fonoaudiológica: a inatista, a piagetiana e a pragmática. Na vertente inspirada na teoria inatista o paciente é submetido a uma bateria de testes e provas, onde a própria linguagem é saber prévio e necessário ao desempenho. Já na avaliação baseada nos estudos de Jean Piaget, observam-se as construções sensório-motoras da criança por meio de provas de cognição ou da organização do brincar. O resultado da avaliação de caráter piagetiano revela o nível de desenvolvimento simbólico da criança, estabelecendo em que período do estágio de desenvolvimento cognitivo ela se encontra. Por isso, segundo os parâmetros considerados nessa modalidade de avaliação, quando há atraso no desenvolvimento cognitivo, esse é visto como o causador do quadro de atraso de linguagem. A terceira modalidade de avaliação, a pragmática, teve o seu surgimento influenciado pelos primeiros estudos interacionistas e considera a linguagem como uma extensão das condutas comunicativas da criança.

Segundo Zorzi e Hage (2004, p. 12), ao abordar-se a avaliação de linguagem, quatro procedimentos podem ser diferenciados: “testes linguísticos e psicolinguísticos, análise de amostra de linguagem espontânea e dirigida, escalas de desenvolvimento e observação comportamental”. Os autores destacam que os dois primeiros têm o objetivo de verificar a organização dos diferentes níveis linguísticos, como o fonológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Já os outros dois procedimentos podem ser utilizados com crianças desde o nascimento e consideram diversos aspectos do desenvolvimento infantil relacionados à linguagem.

Para Hage (1997), a forma clássica de avaliação de linguagem emprega testes formais que enfocam a linguagem como parte do processo de aprendizagem. Esses testes incluem a avaliação da recepção auditiva e visual, da memória sequencial auditiva e visual, do vocabulário, da estrutura gramatical, da fonoarticulação, entre outras. Os

testes, ou protocolos, resultam, geralmente, em escores ou porcentagens. Hage (1997, p. 25) alerta para o fato de que essa “determinação de escores em linguagem quantifica uma capacidade mental humana altamente qualitativa que, por sua complexidade, não se evidencia em análises numéricas”. Devido a isso, mesmo embasado em um protocolo, o terapeuta deve atentar a informações que somente seu olhar clínico permitirá obter, ou seja, as informações de caráter qualitativo, aquelas que escapam aos números. Os protocolos, por mais elaborados que sejam, nunca abrangerão todas as potencialidades comunicativas do paciente. Esse fato não pode ser negligenciado pelo terapeuta.

Ainda sobre o processo de avaliação na clínica, Hage (1997) observa que esse é um procedimento fragmentado e circunstancial, visto que a linguagem das pessoas não se revela em todos os seus usos e formas em apenas algumas sessões de atendimento fonoaudiológico. Esgotar o uso da linguagem do ser humano é impossível, pois mesmo criando-se um vasto número de situações de interlocução, com diferentes interlocutores, nunca se obterão todas as possibilidades e variedades comunicativas do indivíduo.

Como visto, os procedimentos de avaliação evidenciam uma concepção de linguagem que, consequentemente, reflete em uma prática clínica. Este trabalho trata da questão da avaliação de linguagem, adotando uma abordagem teórico-metodológica com filiação à Teoria da Linguística da Enunciação. Por meio dessa abordagem pretende-se discutir a noção de nível de análise linguística proposta por Émile Benveniste e as implicações dessa noção para a Clínica dos Distúrbios de Linguagem.

O sintagma Clínica dos Distúrbios de Linguagem se constitui como um lugar privilegiado para pensar-se na natureza do distúrbio de linguagem. De acordo com Cardoso (2010), essa concepção de clínica fornece um status diferenciado às manifestações de linguagem desviantes, pois não segrega o sujeito de seu sintoma de linguagem. Além disso, segundo Surreaux (2008) e Flores (2008), a Clínica dos Distúrbios de Linguagem considera o sintoma de linguagem como uma maneira singular de o sujeito estar na língua, não sendo possível separar o sintoma daquele que enuncia. Em direção semelhante, Novello (2016) ressalta que nessa forma de clínica tem-se um espaço em que o foco é o sujeito e não a patologia.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a discussão sobre a análise de linguagem em casos de distúrbio de linguagem integra o processo de avaliação na clínica. O viés teórico-clínico adotado nesse trabalho propõe uma noção de nível de análise linguística que contempla a relação língua-linguagem-falante no processo de avaliação de linguagem.

3 Metodologia

O presente estudo possui delineamento qualitativo descritivo retrospectivo, segundo a classificação de Alves (2003). O método qualitativo objetiva entender o contexto em que algum fenômeno acontece e, por isso, permite observar vários elementos mutuamente em um grupo menor de indivíduos (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Este trabalho é vinculado à pesquisa “A análise enunciativa na clínica dos distúrbios de linguagem”, registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o número 20569.

Os dados deste estudo são oriundos de um atendimento fonoaudiológico de um paciente, sendo que esse foi gravado em forma de áudio. Previamente à coleta de dados,

os responsáveis pelo participante assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o pesquisador responsável assinou o Termo de Compromisso de Utilização e Divulgação dos Dados. No item 4 será efetuada uma breve contextualização deste caso clínico.

Os dados obtidos serão apresentados por meio de um recorte enunciativo, que representa um fragmento da transcrição do diálogo estabelecido entre terapeuta (T) e paciente (P) em situação de atendimento fonoaudiológico. Com isso, o recorte enunciativo configura-se como a unidade de análise desse trabalho. A transcrição seguirá as diretrizes fornecidas por uma base teórica enunciativa e será realizada de acordo com a escrita gráfica tradicional, mantendo os traços de oralidade na sua apresentação, conforme o seguinte exemplo: “era um menino piquenu!”.

O recorte enunciativo será mostrado em forma de quadro, indicando no seu cabeçalho a contextualização da cena enunciativa. Os turnos de fala dos interlocutores serão numerados por algarismos arábicos, obedecendo a sequência de realização. Além disso, o quadro também conterá uma coluna destinada a comentários. A análise dos dados será exibida após o recorte enunciativo.

Destaca-se que, a partir do referencial teórico, elegeram-se as categorias de análise, que serão representadas pelas operações de seleção e combinação das unidades linguísticas. Essas duas operações serão analisadas na relação com os diferentes níveis da língua, buscando evidenciar as relações distribucionais e integrativas que compreendem a noção de nível de análise linguística proposta neste trabalho.

4 Contextualizando o caso

O caso clínico que integra essa pesquisa é de um paciente do sexo masculino (P), com 8 anos de idade no período da coleta dos dados, diagnosticado com distúrbio de linguagem. Esse paciente era atendido pela equipe de fonoaudiologia na Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

P iniciou os atendimentos fonoaudiológicos com cerca de quatro anos de idade, sendo que a queixa principal de seus pais era a fala reduzida e de difícil compreensão. Essas características de fala citadas pelos pais confirmaram-se por meio das avaliações de linguagem efetuadas e, além disso, percebeu-se que P apresentava um comportamento anterior ao esperado para a sua idade, tendo pouco interesse pela interação e dificuldades em estabelecer uma brincadeira compartilhada.

Após um período de intervenções, houve avanços significativos na linguagem do paciente, que passou a demonstrar mais interesse em interagir com o outro, inclusive por meio do brincar. As evoluções se evidenciaram também pelo fato de P falar mais e buscar a compreensão por parte de seu interlocutor usando diferentes meios, como, por exemplo, o contexto da cena, gestos corporais e repetição e/ou reformulação da frase ou palavra, aspectos presentes no recorte enunciativo que será apresentado.

5 Recorte enunciativo

Quadro 1 – Recorte enunciativo

Contextualização do diálogo: A terapeuta (T) e o paciente (P) exploravam uma das fichas com desenhos do manual *Avaliação fonológica da criança*⁴ (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 1991). A proposta era que o paciente criasse uma história para a terapeuta escrever. A partir da proposta inicial, o diálogo foi desenvolvido. O trecho transcrito abaixo é uma parte do diálogo.

Terapeuta	Paciente	Comentários
5. Iiii, tu tá falandu muito rápidu, eu tô aqui ó...	6. Ei! U qui é issu?	T está escrevendo o que P lhe diz. P questiona a T, apontando para o trator presente no desenho.
7. Bah, essi daí só quem mora na colônia sabi.	8. Co...	P parece estar se questionando sobre o que seria “colônia”.
9. Lá na fazenda, sabi comu é qui é u nomi disso aí?	10. Que?	
11. Trator.	12. Te tem um tatoí.	
13. Tu já viu um trator di verdadi?	14. Não, você faô.	
15. É lá na colônia.	16. Eu fi um issu. Eu vim issu. Eu fi.	
17. U que qui tu viu?	18. Eu vi issu. É pem... Eu fui numa fassenda.	P aponta para o desenho do trator.
19. Tu foi numa fazenda? I era longi da tua casa?	20. É pem ongi.	
21. I comu é qui tu foi? Di carru, di a pé, di motu, di avião...	22. É. Tem uma canona.	
23. Tu foi de carona... Mas carona du quê?	24. Um uma amigos.	
25. Mas essis amigus tavam di [carru], di ônibus...	26. [Sim.]	Fala de P sobreposta à de T na palavra carro.
27. Há tá!	28. Eis tavam di carru.	

6 Análise

No início do recorte enunciativo transcrito, P notou o desenho de um trator, e indagou a T: “Ei! U qui é issu?” (6). Em 7, T falou que se tratava de algo que “quem

⁴ A *Avaliação Fonológica da Criança* é composta por fichas de desenhos e é um instrumento frequentemente usado na clínica fonoaudiológica para avaliar-se a linguagem dos pacientes.

mora na colônia sabi”. P apresentou estranhamento em relação à palavra “colônia”, dizendo: “Co...” (8). T notou a incompreensão por parte de P, então substituiu a palavra “colônia” por “fazenda” (9). Ao fazer essa substituição, pode-se afirmar que P compreendeu a que local T estava se referindo, pois, posteriormente, ele afirmou ter visto um trator quando foi a uma fazenda (16, 18). Dessa forma, o sentido da frase dita por T em 7, foi compreendido pela substituição no nível da palavra (“colônia” por “fazenda”) e pela combinação na frase (9).

As palavras “colônia” e “fazenda” tiveram representações de sentido semelhantes para T, pois ela usou o termo “fazenda” para que P se apropriasse, de maneira aproximada, do sentido de “colônia” e conseguisse entender o local onde há trator. Sabe-se que cada termo possui um sentido distinto, porém, na língua em uso, a substituição é uma operação recorrente na busca pela co-referência.

Na passagem 16 são evidentes as operações de seleção/combinação que P realizou no uso da língua. São operações que incidem no nível fonemático, mas que não estão dissociadas dos níveis da palavra e da frase. Para selecionar as unidades linguísticas e combiná-las no sintagma, P recorreu aos processos de segmentação e substituição, fato evidenciado em “Eu fi um issu”, em que há troca entre os fonemas /v/ e /f/. Na sequência, P reformulou-se, produzindo o /v/, porém acrescentando um /m/ na palavra, o que, em termos semânticos, poderia mudar o sentido da mesma, pois a forma “vim” é reconhecida na língua e carrega consigo o sentido de “vir”; apesar disso, nesse diálogo, “vim” assume o significado de “ver” (vi). Isso só pode ser percebido ao considerar-se a relação de integração do elemento “vim” com os demais componentes da frase: “Eu vim issu”. Além da integração desse elemento, há uma relação entre os turnos de fala que é essencial para a compreensão: trata-se da co-referência, ou seja, locutor e alocutário dialogam sobre algo em comum, fazendo trocas acerca do assunto.

Ainda em 16, P reformulou-se mais uma vez, dizendo: “Eu fi”. Em 18, apontando para o desenho do trator, P finalmente conseguiu sintagmatizar as unidades significantes, produzindo o enunciado: “Eu vi issu”. É fundamental destacar que o sintagma elaborado por P em 18 não foi construído somente a partir de operações linguísticas realizadas por ele, mas também por operações efetuadas por T na co-referência discursiva. T, a partir da fala de P em 16, diz: “U que qui tu viu?” (17). Ou seja, T, diante do enunciado de P, também recorreu aos processos de segmentação e de substituição de unidades linguísticas, integrando essas unidades em um nível superior e engendrando a frase do turno 17.

No segmento compreendido entre as passagens 21-28, observam-se as relações existentes entre as operações de seleção/combinação e a imbricação dos níveis da língua. A indagação formulada por T em 21 (“I comu é qui tu foi?”) foi respondida por P com um sentido possível: “tem uma canona”. Porém, a pergunta buscava saber o meio de transporte que P usou para se deslocar até a fazenda, tanto que T forneceu opções de resposta (“Di carru, di a pé, di motu, di avião...”). Na resposta de P em 22, observa-se a seleção o verbo “ter” ao invés do verbo “ir”. T percebeu essa seleção e forneceu, em 23, uma possibilidade de substituição que tornaria o sintagma mais adequado: “Tu foi de carona”. O que ocorreu foi a substituição do verbo “ter” pelo “ir” na fala da terapeuta.

Na sequência do diálogo, T insistiu na questão: “Mas carona du quê?”. P então respondeu em 24 com: “Um uma amigos”. A resposta de P direciona ao pensamento de que o segmento “du quê” (em 23) foi substituído por “com quem”. Dessa maneira, P respondeu que foi com “Um uma amigos” (24). Nessa passagem (24), observam-se também as operações de seleção e de combinação realizadas por P na busca pela

utilização adequada do artigo em relação ao substantivo (um, uma). Em 25, T seguiu interpretando o que P disse, buscando a co-referência e conduzindo ao enunciado de P em 28 (“Eis tavam di carru”). Assim, ao finalizar essa sequência de diálogo, o sentido da resposta de P, em relação à pergunta formulada por T em 21 (“I comu é qui tu foi? Di carru, di a pé, di motu, di avião...”), pode ser apreendido como: “ele foi à fazenda de carro, de carona com uns amigos”. Observa-se que esse segmento (21-28) mostra como os interlocutores buscam a co-referência ao enunciar, ou seja, a busca pelo sentido é o fio condutor do diálogo. Nessa busca, tanto T como P realizaram as operações de seleção e combinação dos elementos linguísticos em relação aos diferentes níveis da língua. Para isso, ambos necessitaram segmentar e substituir os elementos linguísticos, e integrá-los em um nível superior da língua. Todo esse movimento de análise e de operações enunciativas pode ser observado na imbricação dos diferentes níveis da língua. Seja, por exemplo, no nível do fonema em relação ao da palavra (ex: “canona”, em 22, em que há a seleção do fonema /n/ ao invés do /r/), ou no nível da palavra em relação ao da frase (ex: “Um uma amigos”, em 24, em que ocorre a seleção dos elementos “um” e “uma”, ao invés de “uns” ou “alguns”).

Com base na análise desenvolvida, pode-se afirmar que a terapeuta e o paciente recorreram às operações de distribuição e de integração dos elementos linguísticos (fonemas, morfemas, palavras, frases). Na busca da co-referência no discurso, o falante, nas posições de locutor/alocutário, segmenta e substitui as unidades da língua, e as integra em um nível superior.

7 Os níveis de análise linguística na Clínica dos Distúrbios de Linguagem

A trajetória desenvolvida no presente trabalho se inicia com a contextualização do tema e a apresentação de três objetivos. O primeiro deles consiste em refletir sobre a noção de nível de análise linguística e suas implicações na avaliação de linguagem na Clínica dos Distúrbios de Linguagem. Para alcançar esse objetivo foi necessário contextualizar-se a Teoria Enunciativa benvenistiana, bem como a noção de nível de análise linguística que a integra. Outros conceitos dessa teoria também foram explorados devido à relação estabelecida entre eles.

A discussão acerca da avaliação na clínica fonoaudiológica de linguagem se configura como o segundo objetivo do estudo. Ao realizar-se uma pesquisa a respeito da mesma, constatou-se que, de acordo com a concepção teórica de linguagem adotada, há diferentes formas de se avaliar. Dessa maneira, verificou-se que é essencial haver um embasamento teórico sólido para avaliar e intervir na Clínica dos Distúrbios de Linguagem.

O terceiro objetivo do trabalho é mostrar e descrever a imbricação dos níveis da língua. Para isso, além do esclarecimento teórico dessa noção benvenistiana, mostrou-se a imbricação dos níveis da língua por meio da análise de linguagem de um diálogo em contexto clínico.

No recorte enunciativo analisado, pode-se perceber que as categorias de análise deste estudo, ou seja, as operações de seleção e de combinação, mostraram a particularidade do funcionamento dialógico construído por T e P. Por meio dessas operações se evidenciam as relações sintagmática e paradigmática, que se referem, respectivamente, à combinação e à seleção/substituição dos elementos linguísticos. As operações de seleção e de combinação ocorrem nos diferentes níveis da língua, e podem

ser exemplificadas em diferentes passagens do recorte enunciativo apresentado. No nível do fonema, pode-se citar a fala de P nos turnos 16 e 18, e, no nível da palavra, tem-se a fala de T em 7 e em 9. Nesses trechos percebe-se que a seleção e a combinação de elementos linguísticos em um nível mais inferior da língua têm repercussões nos níveis mais superiores, fato que comprova que o funcionamento linguístico se dá de maneira imbricada. Em outros termos, ao constatar-se que as modificações em um nível inferior da língua repercutem nos níveis superiores, percebe-se que há uma estreita relação entre os diferentes níveis da língua e que o funcionamento dos mesmos é integrado.

Cardoso (2010), ao propor a noção de nível de análise linguística como princípio de análise na Clínica dos Distúrbios de Linguagem, afirma que quando ocorrem alterações no nível da palavra, mesmo mantendo-se o nível da frase “preservado”, o entendimento do discurso pode ficar prejudicado, pois o sentido dos enunciados é construído no encadeamento dos níveis, e um problema no nível mais inferior afeta os níveis superiores. Com isso, o autor argumenta que o funcionamento do componente compreensivo ocorre de maneira “ascendente”. Pode-se dizer que o termo ascendente é empregado para caracterizar certo grau de dificuldade na compreensão do enunciado, que aumenta ao avançar-se para os níveis superiores da língua.

Considerando-se a ascendência descrita por Cardoso (2010), destaca-se que na análise efetuada não se observou uma sistematicidade entre a alteração em um determinado nível da língua e a respectiva compreensão do enunciado. Ou seja, não se pode afirmar que a compreensão é facilitada quando a alteração está mais evidente no nível da palavra, e dificultada quando está no nível da frase. O que se observou na análise do diálogo foi que a frase, por ser o nível mais superior da língua, possibilita a integração de todos os elementos linguísticos, fornecendo um contexto que pode favorecer a compreensão. Para exemplificar isso, tem-se a enunciação de P em 20, em que, por meio da combinação das palavras em um nível superior, foi possível compreender o que ele disse com a frase “é pem ongi” (é bem longe). Se fosse observado apenas o nível da palavra, possivelmente a compreensão seria dificultada. Portanto, ressalta-se que não há uma previsibilidade no que tange ao aspecto compreensivo da língua. A alteração pode se manifestar em qualquer nível da língua, seja inferior ou superior, mas o que definirá se haverá ou não compreensão será a relação estabelecida entre locutor e interlocutor, no espaço e tempo (aqui e agora) em que se realiza a enunciação.

A noção de nível de análise linguística empreendida neste trabalho implica os conceitos de forma e sentido. Afinal, como elucidado no item 2.1, a forma de uma unidade linguística está relacionada a sua capacidade de ser dissociada em elementos constituintes de nível inferior, enquanto o sentido é a capacidade de integração em um nível superior. Nesse contexto, ao realizar-se a substituição em um nível da língua, altera-se tanto a forma, quanto o sentido da unidade linguística. Ilustrando a associação entre as operações supracitadas e as noções de forma e sentido, tem-se o trecho entre 16 e 18, em que P, para conseguir produzir a forma “vi”, segmentou e substituiu mais de uma vez. Inicialmente, P falou “eu fi”, reformulando-se e enunciando, em seguida, “eu vim”, para apenas em 18 conseguir dizer “eu vi”. Em todas as reformulações destacadas constata-se que as operações de seleção e combinação alteraram a forma e o sentido da unidade linguística, mostrando que há uma relação entre esses conceitos. Nota-se que P usou essas operações como um recurso para conseguir ser compreendido por T, pois houve reformulações até a forma remeter ao sentido desejado.

A busca pela compreensão, exibida nas reformulações de P, ocorreu por conta de sua vontade em se fazer entendido e, também, pelas intervenções de T. Por possuir um distúrbio de linguagem, P tende a ter mais dificuldade ao realizar as operações de segmentação e substituição, pois elas demandam do sujeito a percepção das alterações na produção de sua fala. É dessa maneira que a compreensão do diálogo é influenciada pela intersubjetividade estabelecida entre os interlocutores, afinal essa noção é própria do ato de enunciar. É no processo de intersubjetividade que o sujeito assume a posição de *eu* e, ao enunciar, implanta diante de si um *tu*. No recorte enunciativo transcrito, é nítido que a intersubjetividade estabelecida entre P e T permitiu a ambos a demonstração de desentendimentos e a reformulação dos enunciados, o que marca a busca dos dois pela referência e pela co-referência na enunciação.

A co-referência é elaborada com base na referência fornecida pela enunciação do *eu*. Quando há algum problema no entendimento do enunciado, a troca entre os interlocutores é prejudicada, e a co-referência não ocorre conforme o esperado. É nesse contexto de incompreensão que o locutor recorre a reformulações nos níveis da língua para fornecer subsídios para o outro co-referir. Esse processo pode ser visto entre os turnos 18 e 20, em que P relatou ter visto algo e apontou para o desenho do trator (18). Nesse turno, P iniciou e não concluiu a frase: “É pem... Eu fui numa fassenda”. T atentou-se e buscou entender a relação entre o que foi dito por P, co-referindo em 19 com as interrogações: “Tu foi numa fazenda? I era longi da tua casa?”. Assim, P confirmou em 20: “É pem ongi”, fornecendo para T as informações necessárias para o diálogo ter continuidade.

Com base nos apontamentos expostos, afirma-se que a atuação fonoaudiológica em casos de distúrbio de linguagem suscita inquietações acerca do processo de avaliação de linguagem a ser adotado pelo terapeuta. Essas inquietações são representadas por meio dos objetivos propostos no trabalho.

A discussão em torno da avaliação de linguagem mostrou a necessidade de uma fundamentação teórica que contemplasse a relação entre o falante e a língua, elegendo-se, assim, a noção de nível de análise linguística presente na Teoria Enunciativa de Benveniste. Por se tratar de uma teoria oriunda da Linguística da Enunciação, teve-se que construir uma metodologia que possibilitasse mostrar e descrever a imbricação dos níveis da língua em um caso de distúrbio de linguagem. Através da metodologia apresentada na análise de linguagem, foi possível refletir sobre a noção de nível de análise linguística e suas implicações na avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica. Dessa maneira, atingiu-se integralmente os objetivos do estudo.

8 Conclusões

Conclui-se que o processo de avaliação se configura como um momento central na clínica, sendo sustentado por diferentes teorias que originam métodos distintos de se avaliar no campo da fonoaudiologia. Este trabalho procurou mostrar a instância de avaliação como um espaço em que a linguagem constitui o sujeito falante, tendo como base a Teoria Enunciativa de Benveniste. Por meio dessa vertente teórica, é possível analisar e compreender o funcionamento de linguagem de cada sujeito, aspecto extremamente relevante para a prática clínica do fonoaudiólogo frente aos distúrbios de linguagem. Embora a noção de nível de análise linguística tenha recebido atenção especial, o fenômeno da intersubjetividade e a busca pela co-referência também são

aspectos considerados na relação terapeuta-paciente. No recorte enunciativo analisado, pôde-se observar que o conceito de intersubjetividade, representado pelo dispositivo *eu-tu*, é fundamental na clínica. Na cena, o instrumento de avaliação, composto por fichas com desenhos, serviu como meio para que os interlocutores pudessem referir e co-referir no diálogo. Esse fato, além de evidenciar que a intersubjetividade está relacionada ao ato de enunciar, que implica assumir a posição de *eu* no diálogo, mostra a sobreposição entre os momentos de entrevista, avaliação e tratamento na clínica. Essa constatação indica que nos processos de avaliação e de entrevista as intervenções também estão presentes; afinal, ao se avaliar, já está se tratando o paciente.

O trabalho até aqui desenvolvido sustenta que a Teoria da Enunciação de Benveniste é relevante para a Clínica dos Distúrbios de Linguagem por, de forma diferente de outras abordagens, considerar tanto o que é enunciado pelo paciente, como o que é enunciado pelo terapeuta. Dessa forma, a análise de linguagem, além de reconhecer a imbricação dos níveis da língua, prioriza a relação estabelecida entre locutor e interlocutor, no espaço e tempo (aqui e agora) em que se realiza a enunciação.

Destaca-se que cabe ao terapeuta estudar e conhecer a teoria que o norteará, pois a mesma influenciará em sua atuação profissional e terá repercussões no processo terapêutico. Além de dominar a base teórica, o terapeuta deve refletir sobre como relacionar teoria e prática de forma coerente. Por fim, ressalta-se que o campo de estudos em que se insere esse trabalho deve seguir sendo explorado para que se ampliem as contribuições da Linguística da Enunciação para a fonoaudiologia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.
- ANDRADE, Lourdes. Procedimentos de avaliação de linguagem na clínica fonoaudiológica: entre o singular e o universal. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Editora PUCSP, 2006.
- ARANTES, Lúcia. O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DE VITTO, Maria Francisca (Org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1988. p. 81-92.
- BOECKEL, Caroline. *A entrevista como um dispositivo clínico na fonoaudiologia: um lugar de intersubjetividade*. 2012. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia, Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- CARDOSO, Jefferson Lopes. *Princípios de análise enunciativa na clínica dos distúrbios de linguagem*. 2010. 102f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Das relações entre a linguística da enunciação e o estudo da fala sintomática. In: GRAÑA, C. G. *Quando a fala falta: fonoaudiologia, linguística e psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. A enunciação e os níveis de análise linguística em dados de distúrbios de linguagem. *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 177-190, jan./jun. 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. *Avaliando a linguagem na ausência de oralidade: estudos psicolinguísticos*. Bauru: EdUSC, 1997.

KUHN, Tanara Zingano. Enunciação e sintoma de linguagem: por um estudo sobre a construção da co-referência em casos de retardo de linguagem. *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, v. 20, n. 40/41, p. 179-214, jan./dez. 2006.

NOVELLO, Maiara. *A intersubjetividade e a clínica dos distúrbios de linguagem: um caso de gagueira*. 2016. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia, Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, RS.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Aspectos enunciativos da relação falante, linguagem e outro na gagueira*. 2011. 154f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

OLIVEIRA, Luciële Dias; SOUZA, Ana Paula Ramos. O distúrbio de linguagem em dois sujeitos com risco para o desenvolvimento em uma perspectiva enunciativa do funcionamento de linguagem. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.16, n. 5, p. 1700-1712, set./out. 2014.

SILVA, Carmen Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição de linguagem*. 293f. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

SURREAUX, Luiza Milano. Sobre o Sintoma na Clínica de Linguagem. In: GRAÑA, C. G. *Quando a fala falta: fonoaudiologia, linguística e psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. *Avaliação Fonológica da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. *PROC Protocolo de Observação Comportamental: Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São Paulo: Editora Pulso, 2004.

O VERBETE TRADUIRE NO DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE: ENSAIO DIACRÔNICO SOBRE UMA PARÁFRASE EXPLANATÓRIA (1694-1878)

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo

Submetido em 27 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 03 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 147-159

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

**O VERBETE *TRADUIRE* NO *DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE*:
ENSAIO DIACRÔNICO SOBRE UMA PARÁFRASE
EXPLANATÓRIA (1694-1878)¹**

**THE ENTRY *TRADUIRE* IN THE *DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE*:
DIACHRONIC ESSAY ON AN EXPLANATORY
PARAPHRASE (1694-1878)**

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo²

RESUMO: O presente trabalho é um ensaio de caráter descritivo e não exaustivo de lexicografia diacrônica. Busca-se analisar a paráfrase explanatória do verbete *traduire*, na sua acepção relativa ao ofício do tradutor, nas primeiras sete edições do *Dictionnaire de l'Académie Française*. São realizadas aproximações contrastivas, visando cotejar o verbete *traduire* desta importante obra lexicográfica com o publicado em outros dicionários, ao longo de um recorte temporal de 185 anos. As mudanças e as permanências da paráfrase, bem como o papel do *Dictionnaire* na redação e na sua difusão entre as mais importantes obras lexicográficas da tradição francesa, foram contemplados no ensaio.

PALAVRAS –CHAVE: *Lexicografia diacrônica; Lexicografia francesa; Paráfrase*

ABSTRACT: The present paper is a descriptive and non-exhaustive essay of diachronic lexicography. The aim is to analyze the explanatory paraphrase of the entry *traduire*, in its relative meaning to the translator task, in the first seven editions of the *Dictionnaire de l'Académie Française*. Contrastive approximations are carried out, in order to compare the entry *traduire* of this important lexicographic work with those published in other dictionaries, over a 185-year time cut. The changes and the continuances of the paraphrase, as well as the *Dictionnaire* role in the writing and its diffusion amongst the most important lexicographical works in French tradition, were contemplated in the essay.

KEYWORDS: *Diachronic Lexicography; French Lexicography; Paraphrase*

1 Introdução

Conectado aos interesses da Metalexicografia, dos Estudos da Tradução e da História Intelectual, o presente ensaio visa, de forma singela, somar-se aos labores dessas áreas no estudo do léxico e de suas contribuições ao grande campo das humanidades. Além disso, traça um percurso panorâmico, pouco explorado na literatura científica brasileira, sobre a importante tradição lexicográfica francesa.

Nosso artigo apresenta uma análise inicial de caráter diacrônico da paráfrase explanatória do verbete *traduire*, na sua acepção relativa ao ofício do tradutor, nas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Bacharel em História pela UFRGS e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Bolsista CAPES. E-mail: cristianmacedoxix@gmail.com.

primeiras sete edições do *Dictionnaire de l'Académie Française*. No entanto, para a realização da pesquisa, também são necessárias aproximações contrastivas ao objeto. Estas se darão ao cotejarmos o verbete *traduire* desta importante obra lexicográfica com o publicado em outros dicionários que lhe são coevos. Assim, poderemos melhor contemplar suas mudanças, permanências e possíveis relações com as demais obras da tradição lexicográfica francesa.

O recorte temporal abarca 185 anos, pois as edições consultadas vieram a público nos anos 1694, 1718, 1740, 1762, 1798, 1835 e 1878, respectivamente. Todavia, a abordagem que se pretende não é historiográfica *stricto sensu*. Um ensaio de caráter descritivo e não exaustivo de *lexicografia diacrônica*, lançando mão das ferramentas de análise disponibilizadas pela lexicografia teórica contemporânea, é o escopo da presente pesquisa. A noção *paráfrase explanatória*, da qual partimos em nossa análise, foi recolhida da extensa obra metalexicográfica produzida pelo professor e pesquisador Félix Bugueño Miranda.

Na primeira seção de desenvolvimento de nosso trabalho apresentaremos uma breve visada sobre o *Dictionnaire de l'Académie*, sua importância histórica e seu contexto de elaboração. Na segunda, abordaremos os chamados *componentes canônicos* de um dicionário, destacando o que toca a nossa análise: a microestrutura e seu principal segmento informativo. Na terceira, analisaremos as diferentes etapas pelas quais passou a paráfrase explanatória que reescreve o verbete *traduire* ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, tendo como parâmetro o *Dictionnaire de l'Académie Française* (doravante DAF).

2 Sobre a obra

A *Académie Française* foi fundada em 1634 por um grupo de letrados de Paris. Percebendo sua importância política, o cardeal de Richelieu a coloca sob sua proteção no ano seguinte, apresentando como uma de suas mais importantes funções “officialiser la langue commune des membres de la nation” (APOSTOLIDES, 1981, p. 31).

Após 59 anos de sua fundação, a instituição apresenta a Luis XIV, o *rei sol*, a primeira edição de seu *Dictionnaire*. Uma demora que é justificada por seus autores na medida em que seria a prova da qualidade de seu conteúdo (DROMZÉE, 1996, p. 130).

Em uma França habitada por 17 milhões de pessoas, apenas três milhões falavam o francês apresentado no *Dictionnaire*. É o uso das palavras da língua que se falava “autour du Louvre”, mais do que seu caráter filológico, que sustenta as definições presentes na obra. Os verbetes são agrupados a partir de uma perspectiva morfológica, centrada nas “raízes” das palavras. A noção de “língua comum” é defendida pelos acadêmicos, que abrem mão dos termos especializados, rejeitando também regionalismos e arcaísmos. É uma obra de caráter normalizador que marca o advento de uma consciência linguística nacional: “l'idée ‘d'une’ langue française” (MAZIÈRE, 1995, p. 14-16).

A primeira edição do DAF é tida como um “événement capital dans l'histoire de la langue française”. A língua, pela primeira vez, é apresentada como um sistema e, além disso, a obra é “le premier grand exemple d'unification linguistique nationale, sous la protection de l'État” (DOTOLI, 2016, p. 56). Dedicada ao rei Luis XVI, representante mais fiel do absolutismo monárquico, a sua publicação é ao mesmo tempo

um fato histórico e um monumento, isto é, dotado de uma intenção de perpetuar e celebrar a língua francesa.

O *DAF* não foi unanimidade no mundo das letras. As críticas chegaram rapidamente e foram muitas ao longo de toda a sua história. Nos primeiros anos após a publicação de sua primeira edição, uma obra satírica foi publicada: *L'Apothéose du Dictionnaire de l'Académie française et son expulsion de la région celeste* escrita por Claude Mallement de Messange. A base dessa crítica é a autoridade que a *Académie* se autoinvestira em se tratando da língua francesa (MESSANGE, 1696).

No mesmo ano, o *Le dictionnaire des Halles, ou Extrait du Dictionnaire de l'Académie française*, apresentava um dicionário próprio para o povo que, em um tempo que “le pain est plus nécessaire qu'un recueil de mots et de phrases”, não teria condições de comprar o *DAF*, considerado muito caro. O livro satírico se propunha ser uma compilação de expressões para o uso de pessoas comuns, que teriam “une langue à part” e pouco se preocupariam com a “politesse” (ARTAUD, 1696, p. i-ii).

Além das críticas referentes ao seu papel de “autoridade” e da distância em relação à língua falada pelo povo, era comum até o século XIX questionar o fato da *Académie* desdenhar a etimologia, não incorporar termos técnicos e científicos e não se apoiar em citações de grandes escritores (NODIER, 1835, p. 2).

São oito as edições concluídas do *DAF*. Uma no século XVI, quatro no século XVII, duas no século XIX, uma no século XX. A nona edição começou a ser publicada em 1986, primeiramente em forma de fascículos, e em livros a partir de 1992, mas ainda não foi concluída.

3 Sobre a microestrutura e a paráfrase explanatória

Segundo Bugueño Miranda (2013), uma “explosão metalexigráfica” começou em 1950 com a publicação da obra *Introducción a la lexicografía moderna*, de Julio Casares. Ao deixar clara a diferença entre Lexicologia (que estuda cientificamente as palavras) e Lexicografia (“arte de componer diccionarios”), Casares se demora sobre esta última (1992, p. 11). Desde então, muitos autores se debruçaram sobre o tema, produzindo uma massa de reflexão teórica acerca do dicionário, constituindo a Metalexigrafia.

A lexicografia teórica nos esclarece sobre as estruturas denominadas *componentes canônicos* do dicionário. São quatro estes componentes: (1) o *front matter*, (2) a *macroestrutura*, (3) a *medioestrutura* e a (4) *microestrutura*.

1) O *front matter* é uma espécie de guia do usuário. Em tese, cumpre três funções: deixar claro a que tipo de usuário se destina; marcar a função do dicionário; ser um manual de instruções.

2) A *macroestrutura* diz respeito à ordenação e à necessidade da existência de um algoritmo de busca. Possui duas dimensões: a quantitativa (quantidade de lemas) e a qualitativa (unidades passíveis de lematização).

3) A *medioestrutura*, ou *sistema de remissões*, se sustenta em três princípios axiomáticos: deve levar o usuário rapidamente à informação oferecida pelo dicionário; deve obedecer sempre a um único movimento; deve ser sempre elucidativa (“deve ser compreendida pelo usuário tanto pela motivação como pela meta de remissão proposta”); deve ser sempre funcional, ou seja, acarretar um ganho para o usuário (BUGUEÑO MIRANDA, 2013).

4) A microestrutura é o conjunto de informações sobre o signo-lema, tendo, assim, uma função predicativa sobre ele. Da mesma forma, há uma progressão significante-significado que condiciona os dois comentários básicos do verbete: o comentário de forma (prescrição ortográfica, divisão silábica, classe morfológica, etc) e o comentário semântico. Soma-se a estes, um terceiro comentário, ao mesmo tempo relacionado com o significante e com o significado do signo-lema: o etimológico. Cada comentário tem informações que são chamadas de segmentos informativos (BUGUEÑO MIRANDA, 2013).

Em dicionários semasiológicos, como segmento informativo de maior importância, a paráfrase explanatória é uma reescritura do conteúdo semântico do signo-lema. Entre os tipos de paráfrases, destacamos: a *paráfrase explanatória analítica* (“reescrita do conteúdo de uma unidade léxica por meio de uma proposição que explicita o mesmo”); e a *paráfrase explanatória sinonímica* (“reescrita do conteúdo de uma unidade léxica por meio da substituição dessa unidade por outra”) (BUGUEÑO MIRANDA, 2009, p. 249-250).

4 A paráfrase explanatória: de *tourner a faire passer*

Descreveremos, sob a perspectiva diacrônica, os movimentos e permanências da paráfrase explanatória que reescreve o signo-lema *traduire*. Algumas observações acerca de outros segmentos informativos das microestruturas dos diferentes dicionários terão o objetivo apenas de ilustrar a heterogeneidade das soluções dos lexicógrafos, não tendo nenhuma intenção analítica rigorosa.

Isso é suficiente para demonstrar o quanto era experimental a produção lexicográfica francesa, desenvolvendo-se, recuando e avançando a partir de experiências bem ou malsucedidas. Em outras palavras, o recorte temporal aqui estudado e as obras que nos servem de fonte primária corroboram a afirmação de Bugueño Miranda de que antes do século XX a lexicografia era legitimada pela práxis, e não pela teoria (BUGUEÑO MIRANDA 2013, p.16).

4.1 Século XVII: a primeira edição

Na primeira edição do *DAF*, as entradas não eram em ordem alfabética, mas por “raízes”, conforme lemos em seu prefácio:

Comme la Langue Françoisse a des mots Primitifs, & des mots Derivez & Composez, on a jugé qu’il seroit agreable & instructif de disposer le Dictionnaire par Racines, c’est à dire de ranger tous les mots Derivez & Composez après les mots Primitifs dont ils descendent [...]. Dans cet arrangement de Mots, on a observé de mettre les Derivez avant les Composez, & de faire imprimer en gros Caracteres les mots Primitifs comme les Chefs de famille de tous ceux qui en dependent (ACADÉMIE, 1694, prefácio, s.p.).

A sequência de verbetes acerca da tradução é a seguinte: *traduire*, *traduit*, *traducteur* e *traduction*. O verbe *traduire*, objeto de nosso estudo, era um *chef de famille* e trazia três acepções: uma relacionada ao transporte de pessoas (principalmente em contexto judiciário), outra referente ao trabalho feito pelo tradutor e uma terceira

que remetia à ideia de levar alguém ao ridículo. A segunda acepção é a que nos interessa. Vejamos de que forma ela aparece no verbete:

TRADUIRE. v.a. [...] signifie aussi Tourner une ouvrage d'une Langue en une autre. *il a traduit un tel livre en françois, en italien ; il le traduit en vers , en prose. cela esl bien traduit , fidellement traduit , traduit de mot à mot.*

Segundo Isabelle Turcan (2005, p. 113), em sua análise tipográfica dos dicionários do Antigo Regime, nem sempre o uso de sinais de pontuação ou de maiúsculas tem função sintática. A presença ou ausência de maiúsculas pode se dar de acordo com a função que lhe é determinada em um campo informacional específico. Os autores do *DAF* usam inicial maiúscula em *Tourner* para marcar o início da paráfrase explanatória. Já a maiúscula de *Langue* fazia parte da ortografia sugerida pela *Académie*, que na segunda edição desaparece.

O itálico, na microestrutura do *DAF*, comumente é usado para identificar os exemplos. Uma sequência de frases inteiras é grafada, o que é o caso do verbete analisado. Todavia, o itálico tem um caráter polifuncional dentro da tipografia do dicionário (TURCAN, 2005, p. 14) e, quando não esclarecida a sua função no *front matter*, precisa ser intuída pelo leitor. Os diferentes usos do itálico no *DAF* foram analisados por Turcan (1996) na seção *Fonctionnement sémiotique de la typographie* do estudo sobre a disponibilização online da sua primeira edição. Quanto ao tipo de paráfrase, trata-se de uma *paráfrase explanatória analítica* que busca uma reescrita do conteúdo semântico de *traduire*, explicitando-o.

No século XVII, outras obras lexicográficas antecederam o *DAF* e é possível verificar traços iniciais dessa elegante paráfrase que reescreve o conteúdo de *traduire*. A obra *Thresor de la langue françoise* de Jean Nicot, publicada em 1606, é considerada um marco para o desenvolvimento da lexicografia francesa. Pode ser vista como uma reorganização do conteúdo das quatro edições do *Dictionnaire françois-latin* de Robert Estienne, publicadas no século anterior, dando-lhe um caráter de dicionário monolíngue (WOOLDRIDGE, 2010). O verbete:

Traduire, *Il vient de Traducere.*
Traduire, translater, ou tourner en Latin, ou autre langage, aucuns auteurs Grecs, Graecos authores transferre, aut Ex Græco vertere in Latinum sermonem, voyez en Tourner.
Traduire en Latin, Mandare literis Latinis, Latinae consuetudini tradere
 (NICOT, 1606, p. 638).

Podemos perceber que o latim é essencial no conteúdo do segmento informativo do verbete, formando um conjunto de sugestões de uso do signo-lema *traduire*. Também está presente na informação etimológica. Informação, esta, que não era inserida no *DAF* por seus autores. A resistência ao comentário etimológico era tanta entre os acadêmicos que ele foi introduzido no *DAF* somente na sua 9ª edição (REY, 2012). A *Académie* demorou muito para ser vencida por algo que, segundo aponta Bugueño Miranda (2004, p.12), é presente na tradição lexicográfica francesa: a integração da informação etimológica no artigo léxico.

Um antecedente da paráfrase analisada no presente trabalho está em Nicot, que o reproduz de Estienne: “*tourner en aucuns auteurs*”. Se buscarmos investigar as origens da paráfrase antes do século XVII, temos, por exemplo, “*traducere librum ex una lingua*

in aliam” na microestrutura do verbete *traduco* [conduzir para além, transferir] em diversos dicionários ditos *calipinos*, do século anterior.

Ambrogio Calepino, lexicógrafo italiano que viveu entre 1435 e 1510, teve sua obra, *Ambrosii Calepini Bergomatis Dictionarium*, publicada em 1502. Com dezenas de reedições póstumas, verifica-se o acréscimo gradual de outros idiomas (algumas edições chegaram a ter 11) e foi no trabalho de reedição do *Dictionarium* de Calepino, no final dos anos 1530, que o ofício lexicográfico do próprio Estienne começou (LARDON, 2013, p. 4). Desta forma, é possível verificar nessa “linhagem” Calepino-Estienne-Nicot um percurso diacrônico da paráfrase explanatória que reescreve *traduire*, bem como o próprio caminho que permitirá o florescimento da lexicografia francesa na segunda metade do século XVII.

Nesse período, duas obras lexicográficas semelhantes ao *DAF*, ou seja, de caráter semasiológico e exclusivamente de língua francesa, antecederam ao trabalho da *Académie*: o *Dictionnaire françois: contenant les mots et les choses*, de Pierre Richelet; e o *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes*, de Antoine Furetière.

Lançado em 1680, o trabalho de Richelet é considerado o primeiro dicionário inteiramente monolíngue (sem a presença do latim) de língua francesa. Tendo recebido da *Académie*, em 1630, o encargo de realizar obras que consolidassem as regras da língua francesa, acabou participando de outro projeto editorial. Richelet fez parte de um grupo de intelectuais, sob a liderança de Olivier Patru, que havia decidido publicar um dicionário com base em citações de autores renomados. Isto contrariava o projeto dos acadêmicos franceses, que optaram por não citar os grandes autores, visto que *eles* eram os grandes autores (ACADÉMIE, 1694, prefácio, s.d.). O resultado do trabalho, iniciado em 1677, foi impresso na Suíça em 1680, visto que o privilégio real francês para o dicionário fora concedido exclusivamente para a *Académie* (PETREQUIN, 2007, p. 6). Vejamos o verbete no *Dictionnaire françois*:

Traduire, v.a. Je traduis. J'ai traduit, je traduisis, je traduirai, je traduise, traduisisse, traduirois, traduisant. C'est ordinairement tourner en une langue différent de celle où ce qu'on traduit est écrit [Il se croit un grand homme pour être le cinquantième Traducteur d'Horace & avoir traduit en autre François le François du bon homme Monsieur de Maroles.] (RICHELET, 1680, p. 471).

Como escolha tipográfica, o itálico é usado para o signo-lema e para as conjugações, já os colchetes delimitam os exemplos. Verifica-se o verbo *tourner*, mais uma vez presente na paráfrase de *traduire*.

Antoine Furetière, ao contrário do grupo de Richelet, não se afasta da *Académie*. É afastado. Em 1684, ele apresenta seu projeto de dicionário, de teor mais amplo que o previsto pelos colegas acadêmicos, ao censor real. No mesmo ano, após receber o privilégio, publica uma proposta inicial: *Essais d'un dictionnaire universel*. A *Académie* lhe ordena abortar o projeto, iniciando uma querela que passa por sua expulsão da agremiação em 1685 e uma série de textos publicados por ele denunciando seus antigos colegas. Furetière morre em 1688 e sua obra é lançada postumamente, em 1690, na Holanda (SCHOLAR, 2015).

TRADUIRE. v.act. Tourner quelque escrit, quelque livre en une langue plus connue, plus facile à entendre que celle de l'original. Les livres des Poëtes & des Orateurs ne se peuvent *traduire* avec toutes les langues, tant en prose, qu'en vers. Jean Baptiste Lally l'a *traduit* en vers burlesques Italiens; Scarron

en vers burlesques François. Ce mot vient de traducere. Nicot (FURETIÈRE, 1690, sem paginação).

O verbo *tourner*, oriunda das primeiras versões da paráfrase nos dicionários calepinos, mantém-se ao longo das obras no século XVII. No caso do verbete em Furetière, a origem em *traducere* tem como referência a obra de Jean Nicot, algo não usual (citar obras de antecessores) entre os lexicógrafos do período.

4.2 Século XVIII: uma sequência de edições

Se no século XVII houve uma demora, para muitos exagerada, na publicação da primeira edição do *DAF*, no século XVIII houve o maior número de edições. Algumas mudanças são bem significativas, como a da ordenação por raízes para uma ordenação alfabética. A *Académie* se dá por vencida ao afirmar que “cet ordre qui dans la speculation avoit esté jugé le plus instructif, s’est trouvé très incommode dans la pratique” (ACADÉMIE, 1718, prefácio, s.p.).

Tendo como o que há de mais importante em um dicionário apresentar a “veritable signification” das palavras por meio de “Définitions exactes & par des Exemples” (ACADÉMIE, 1718, prefácio, s.p.), os autores do *DAF* ajustaram paráfrases e aumentaram o número de exemplos em muitos verbetes. No caso de *traduire*, a paráfrase continuará a mesma (agora com a palavra *langue* escrita em minúscula) nas edições dos anos 1718, 1740 e 1762. A mudança ocorrerá apenas no final do século, na sua 5ª edição.

Durante esse período, uma das grandes contribuições à lexicografia semasiológica francesa foi o *Dictionnaire critique de la langue française*, de Jean-François Féraud, publicado em 1787. Féraud é considerado uma espécie de intermediário da construção da norma lexicográfica francesa, estabelecendo uma reflexão racional sobre a língua e abrindo um diálogo entre lexicógrafo e leitor (BRANCA-ROSOFF, 1995). Segundo Martin-Berthet (1995), é no campo dos exemplos que Féraud apresenta uma de suas mais significativas inovações. É o primeiro dicionário a explicitar a diferença entre exemplos citados e exemplos criados, utilizando tanto um quanto o outro. Além disso, nega o constante estatuto de autoridade dos autores citados, cujos trechos podem servir como simples exemplos, modelos ou objetos de crítica. Abaixo, o verbete:

TRADUCTEUR, s. m. TRADUCTION, s. f. TRADUIRE, v. act. [traduk teur, duk cion, duî-re : 2º lon. au dern.] Traduire, c’est [...] 3º Tourner un ouvrage d’une langue en une aûtre. “*Traduire du latin en français.*” (FÉRAUD, 1787, p. 716).

Féraud, em seu dicionário macroestruturalmente organizado em nichos léxicos, agrupa todos os lemas relacionados à tradução em uma mesma entrada. A pronúncia, algo pouco atendido no *DAF* (REY, 2010), é um importante segmento informativo em Féraud. Em termos tipográficos, as acepções são numeradas e os exemplos são apresentados entre aspas. Curiosamente, apesar de ser inovador nos exemplos, ele reproduz fielmente a paráfrase do *DAF*.

Na 5ª edição do *DAF*, mantendo-se os mesmos exemplos, o verbete *traduire* foi modificado em sua paráfrase. *Tourner*, que era um arcaico sinônimo de *traduire*, dá

lugar a um *faire passer*. A paráfrase passou a ser redigida dessa forma: “Faire passer un ouvrage d’une langue dans une autre” (ACADÉMIE, 1798, p. 680). É a primeira mudança de conteúdo da paráfrase desde 1694.

Desvendar a autoria da nova paráfrase é algo difícil. Demandaria acesso à documentos da época, em especial um exemplar da edição de 1762 que estava repleto de anotações feitas pelos acadêmicos para uma futura reedição. Entre esse exemplar e a 5ª edição, impressa em 1798, existiu a mais significativa revolução da história ocidental.

Com o advento da Revolução Francesa em 1789, a *Académie* foi colocada no mesmo rol dos demais espaços aristocráticos e despóticos do Antigo Regime. Após um processo de debates, que vai de 1791 a 1793, na Convenção Nacional, a *Académie* é extinta. Apesar disso, o *Comité d’Instruction Publique* decide manter o *DAF*, e, com base no exemplar supracitado, uma comissão de *hommes de lettres* é formada para revisar, editar e publicar a sua 5ª edição. A obra em dois volumes, como todas as edições anteriores, traz como novidade um *Supplément contenant les mots nouveaux en usage depuis la Révolution* (BRANCA-ROSOFF, 1986). Não há indicação sobre a autoria das modificações do *DAF*, se dos antigos acadêmicos, se dos membros da comissão.

4.3 XIX: o século dos dicionários

Durante o século XVII, o *DAF* disputou espaço com mais dois dicionários monolíngues, mas no século XVIII, com suas quatro edições, conseguiu firmar-se como referência da lexicografia francesa. A presente seção busca apresentar, a partir da paráfrase explanatória estudada, o quanto o *DAF* serviu de modelo para os principais dicionários semasiológicos do século XIX.

Como apresentamos na seção 3.1, a redação da paráfrase que define *traduire* é fruto de um aperfeiçoamento, de caráter sintético, da paráfrase da tradição calipina presente no rearranjo de Nicot. A partir da 5ª edição, há uma nova escritura que cai no agrado dos grandes lexicógrafos e é apropriada integralmente por eles.

Em 1820 é publicado o *Nouveau dictionnaire de la langue française* de Jean-Charles Laveaux. É a primeira obra onde a paráfrase, “faire passer un ouvrage d’une langue dans une autre” (p. 936), aparece exatamente como publicada no *DAF*.

No entanto, ainda não havia se apagado totalmente os traços da versão anterior da paráfrase. Em 1834, por exemplo, Napoleon Landais, em seu *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*, reproduz o antigo *tourner*:

TRADUIRE, v. act. (tra-duire) (du lat. *traducere*, formé de la préposition *trans*, au-delà, et du verbe *ducere*, conduire) (il se conjugue comme *réduire*). Tourner en langue différente de celle où ce qu’on traduit est écrit (LANDAIS, 1834, p. 924).

Apesar de não seguir a nova versão proposta pela *Académie*, traz contribuições no conjunto de segmentos informativos que estarão presentes em microestruturas de futuros dicionários. Algo digno de nota, em sua experimentação lexicográfica, é a ausência de exemplos no verbete, algo comum até então.

A *Académie*, que desaparece durante a Revolução Francesa, é recriada por Luis XVIII, durante a Restauração Monárquica, mas como uma classe do *Institut de France*,

fundado em 1795 pelos revolucionários. A sexta edição do *DAF* é publicada em 1835. A paráfrase é a mesma da edição anterior, assim permanecendo até os dias atuais.

Um importante lexicógrafo do século XIX, mas esquecido pela maioria dos estudos sobre o período, é Maurice Lachâtre. Seu *Dictionnaire universel* foi publicado em fascículos entre 1852 e 1856, pela editora criada por ele. Em 1858, durante o governo de Napoleão III, Lachâtre foi condenado a cinco anos de prisão, a pagar uma multa de seis mil francos e a ter os exemplares de seu dicionário recolhidos e destruídos. Sua obra, de caráter socialista e republicano, foi considerada um “outrage à la morale publique religieuse et aux bonnes mœurs” (GAUDIN, 2003). Inovador na forma de publicidade e venda de dicionários (LACHÂTRE, 2008), sem dúvida merece ser estudado ao se buscar compreender a história da lexicografia francesa. O verbete:

TRADUIRE. v.a. (du lat. *traducere* fait de *trans*, au-delà et *ducere*, conduire). [...] En littérature, ce mot s’applique également aux auteurs et à leurs ouvrages, qu’on fait passer dans une autre langue (LACHÂTRE, 1854, p. 1290).

Na década seguinte, Lachâtre reorganiza seu dicionário, agora se rendendo à integralidade, com um simples acréscimo, da paráfrase do *DAF*: “Faire passer un ouvrage, un auteur, d’une langue dans une autre” (LACHÂTRE, 1870, p. 1447).

Outro nome, este muito presente na tradição francesa, principalmente pelos estudos gramaticais da língua, é o de Louis-Nicolas Bescherelle. Seu *Dictionnaire national*, publicado em dois volumes, teve sua primeira edição em 1845. Como não tivemos acesso à primeira edição, não é possível saber se houve movimento da paráfrase do verbete *traduire*. Na quarta edição, a paráfrase é idêntica à do *DAF*:

TRADUIRE. v.a. 4^a conj. (du lat. *traducere*, fait de la prépos. *trans*, au delà, et du v. *ducere*, conduire). [...] Littér. Faire passer un ouvrage d’une langue dans une autre. Traduire un ouvrage. Traduire du latin en français (BESCHERELLE, 1856, p. 1510).

Outra grande obra, e talvez a mais representativa da tradição lexicográfica francesa, é o *Dictionnaire de la langue française*, publicado entre 1863 e 1872. O autor, Émile Littré, quando de sua elaboração, chegava a analisar 15 páginas por dia da edição de 1835 do *DAF* (IMBS, 1981, p. 628). Esse fato, por si só, já demonstra a importância da obra da *Académie* para a confecção do “monument national” (MUORLET, 2003, p. 95) de Littré. A sua microestrutura, dividida em três segmentos, trazia as diferentes acepções (com exemplos), um conjunto de informações históricas (abarcando os séculos XI e XVI) e informações etimológicas. No verbete *traduire* (LITTRÉ, 1874, p. 2294), a paráfrase explanatória, também é idêntica à publicada em 1798 e 1835 do *DAF*.

Pierre Larousse, que afirmou estar vivendo no “siècle des dictionnaires” (1866, p. v) é outro gigante da tradição lexicografia francesa cuja obra ganha destaque na segunda metade do século. Apesar de ter uma feição enciclopédica, em seu *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*, Larousse propõe que estava, antes de tudo, produzindo um dicionário de língua. Nesse sentido, em período que a experimentação lexicográfica era constante, classificar esta obra, sob um prisma metalexicográfico, é uma tarefa mais complexa do que parece (DELESALLE, 1995). No verbete *traduire*, Larousse usa a paráfrase do *DAF*, com uma pequena supressão: “Faire passer d’une langue dans une autre” (LAROUSSE, 1876, p. 390).

A edição do *DAF* publicada em 1878, com suas importantes mudanças ortográficas, acaba sendo eclipsada por estas duas obras acima citadas. E a paráfrase, replicada ao longo de todo o século XIX, continua a mesma.

5 Considerações finais

Tendo como base a paráfrase explanatória do verbete *traduire* do *DAF*, percorremos os principais dicionários da língua francesa dos séculos XVII, XVIII e XIX. O artigo, um ensaio de lexicografia diacrônica, pôde comprovar que, apesar de não ter sido unanimidade entre os *savants* franceses, o *DAF* serviu de referência aos lexicógrafos mais renomados da França.

Obviamente, essa dedução exige um estudo de maior fôlego para ser devidamente comprovada. Todavia, no que diz respeito à paráfrase trabalhada, é possível verificar a influência da *Académie* ao longo do período de consolidação da tradição lexicográfica francesa.

Inicialmente, apropriando-se e reorganizando a paráfrase, podemos entender o *DAF* como seguindo uma tradição iniciada pelos plurilíngues calipinos, passando pela produção lexicográfica dos franceses Estienne (latim-fracês) e Nicot (francês). Durante o século XVIII, no entanto, podemos entender o *DAF* não apenas como fruto de um processo, mas se consolidando no mundo das letras tal qual a imagem que tinha de si mesmo desde a primeira edição: um modelo, uma autoridade. Mesmo que as constantes críticas dissessem o contrário.

Monumentos lexicográficos, como o Littré, deram um novo fôlego à tradição francesa, todavia, inegavelmente são tributários do trabalho da *Académie*. Se, por um lado, inovaram ao ampliar o número de segmentos informativos da microestrutura, seu ordenamento, seus critérios; por outro, não puderam abrir mão, por exemplo, do espírito de síntese e de elegância presente na paráfrase explanatória aqui estudada.

Ao leitor que, ao que parece, busca em um dicionário essencialmente aquilo que julga mais importante para a compreensão do significado das palavras, resta uma paráfrase multicientenária. Paráfrase que representa um percurso diacrônico de escritas, reescritas e apropriações que, em síntese, constituiu a lexicografia francesa em período anterior aos avanços metalexicográficos do século XX.

A transformação e a consolidação da nova escritura da paráfrase, deu-se em um período conhecido como *Sattelzeit*, entre a segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX, quando as mudanças nos significados de diversos conceitos ocorreram na Europa Ocidental (KOSELLECK, 2013). Não temos, dentro das limitações impostas pelo objetivo do presente trabalho, como afirmar se há uma correlação ou causalidade entre as transformações do *Sattelzeit* e a reescritura do segmento informativo. Além disso, vale lembrar que aqui atentamos apenas a seu aspecto formal, não analisando a dimensão semântica da substituição de *tourner* por *faire passer* na paráfrase. Sem dúvida, são questões que abrem novas perspectivas de busca, demarcando os passos seguintes que daremos em nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACADÉMIE FRANÇAISE. *Dictionnaire de l'Académie française*. 1. ed. Paris: Coignard, 1694.
- _____. *Nouveau Dictionnaire de l'Académie française*. Paris: Coignard, 1718.
- _____. *Dictionnaire de l'Académie française*. 3.ed. Paris: Coignard, 1740.
- _____. *Dictionnaire de l'Académie française*. 4.ed. Paris: Brunet, 1762.
- _____. *Dictionnaire de l'Académie française*. 5.ed. Paris: Smits, 1798.
- _____. *Dictionnaire de l'Académie française*. 6.ed. Paris: Firmin-Didot, 1835.
- _____. *Dictionnaire de l'Académie française*. 7.ed. Paris, Firmin-Didot, 1878.
- APOSTOLIDES, Jean Marie. *Le Roi-machine*. Paris: Éditions de Minuit, 1981.
- ARTAUD. *Le dictionnaire des Halles, ou Extrait du Dictionnaire de l'Académie françoise*. Bruxelles: François Foppens, 1696.
- BESCHERELLE, Louis-Nicolas. *Dictionnaire national ou Dictionnaire universel de la langue française*. T.2. Paris: Garnier frères, 1856.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia. La construction de la norme lexicographique à la fin du XVIIIe siècle : Féraud le médiateur. *Histoire Épistémologie Langage*. n. 11, pp. 34-46, 1995.
- _____. Luttres lexicographiques sous la Revolution française. Le Dictionnaire de l'Académie, In: BUSSE, Winfried; TRABANT, Jürgen. *Les ideologues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1986, p. 279-297.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Balanço e perspectivas da lexicografia. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2. n. 32, p. 15-37, 2013.
- _____. La etimología en el diccionario de la lengua. *Revista Letras*, Curitiba, v. 64, 173-188, 2004.
- BUGUEÑO, F. V.; FARIAS, V. S. Da microestrutura em dicionários semasiológicos do português e seus problemas. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 9, p. 36-69, 2011.
- CALEPINO, Ambrogio. *Dictionarium*. Reggio Emilia: Dionigi Bertocchi, 1502.
- CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. 3 ed. Madrid: CSIC, 1992.
- DELESALLE, Simone. Le traitement des exemples dans les grands dictionnaires de la seconde partie du XIXe siècle (Littré, Dictionnaire Universel de P. Larousse, Dictionnaire général). *Langue française*, n°106, pp. 68-75, 1995.
- DOTOLI, Giovanni. La grammaire dans la première édition du dictionnaire de l'académie française (1694). *Verbum*, Vilnius, n. 7, p. 54-65, 2016.
- DROMZÉE, Claude Brévet. La mise en scène du Dictionnaire de l'Académie dédié au Roy (1694) : « dire d'avance » par la Preface. *Études françaises*, v.32, n.1, p. 1996.
- FÉRAUD, Jean-François. *Dictionnaire critique de la langue française*. T. 3. Paris: France-expansion, 1787.
- FURETIÈRE, Antoine. *Dictionnaire universel*. T. 3. La Haye: Leers, 1690.
- GAUDIN François. Le monde perdu des dictionnaires de Maurice Lachâtre : le Dictionnaire universel. *Cahiers de lexicologie*, n. 83, Champion, p. 85-104, 2003.
- IMBS, Paul. Émile Littré et la langue française. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres*, 125^e année, n. 4, pp. 616-636, 1981.
- KOSELLECK, Reinhart et al. *O conceito de história*. Tradução de René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LACHÂTRE, Maurice. *Cinq centimes par jour*. Rouen: PURH, 2008.
- _____. *Le dictionnaire universel: panthéon littéraire et encyclopédie illustrée*. T. 2. Paris: Administration de Librairie, 1854.
- _____. *Nouveau dictionnaire universel*. T, 2. Paris: Docks de la librairie, 1870

- LANDAIS, Napoleon. *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*. T.2. Paris: Bureau central, 1834.
- LARDON, Sabine. Les préfaces du Dictionnaire François latin de Robert Estienne (1539 et 1549). *Corpus Eve: Émergence du vernaculaire en Europe*, p. 1-26, 2014.
- LAROUSSE, Pierre. *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*. T. 1. Paris: Administration du grand Dictionnaire universel, 1866.
- _____. *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*. T. 15. Paris: Administration du grand Dictionnaire universel, 1876.
- LAVEAUX, Jean-Charles. *Nouveau dictionnaire de la langue française*. T. 2. Paris: Deterville, 1820.
- LITTRÉ, Émile. *Dictionnaire de la langue française*. T. 4. Paris: Hachette, 1874.
- MARTIN-BERTHET, Françoise. Les citations "anonymes" dans le Dictionnaire critique de Féraud (1787). *Langue française*, n. 106, pp. 55-67, 1995.
- MAZIÈRE, Francine. Le Dictionnaire de l'Académie française (1694) : Initiation d'une pratique normative. *Histoire Épistémologie Langage*, n.11, pp. 12-17, 1995.
- MESSANGE, Claude Mallement de. *L'Apothéose du Dictionnaire de l'Académie française et son expulsion de la région céleste*. Haye: Arnout Leers, 1696.
- MOURLET, Michel. *Littré au XXIe siècle: le colloque du bicentenaire*. Clichy-la-Garenne: France-Univers, 2003.
- NICOT, Jean. *Thresor de la langue française*. Paris: David Douceur, 1606.
- NODIER, Charles. *Du dictionnaire de l'Académie et des satires publiées à l'occasion de la première édition de ce Dictionnaire*. V. 3. Paris: Techener, 1835.
- PETREQUIN, Gilles. Le dictionnaire français de Richelet : un « aventurier » de la lexicographie. *L'Information Grammaticale*, n. 114, pp. 5-6, 2007.
- REY, Christophe. Le Dictionnaire de l'Académie Française: un modèle lexicographique en évolution. *Troisième Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF-2012)*, Paris, pp.1031-1041, jul. 2012.
- _____. *Les recommandations sur la prononciation dans le Dictionnaire de l'Académie Française*. In. *Langue commune et changements de norme*. Honoré Champion, pp. 149-162, 2011.
- RICHELET, Pierre. *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses*. V. 2. Genève: Jean Herman Widerhold, 1680.
- SCHOLAR, Richard. *Querelle des dictionnaires*. Paris: Sorbonne, 2015. Disponible em: <http://base-agon.paris-sorbonne.fr/querelles/querelle-des-dictionnaires>> Acesso em: 10 jan. 2018.
- TURCAN, Isabelle. Messages et enjeux de la typographie. Les dictionnaires imprimés sous l'Ancien Régime. *Communication & Langages*, n. 143 pp. 105-121, 2005.
- _____. Modalités de mise en oeuvre de l'informatisation de la première édition du Dictionnaire de l'Académie française (1694). *Actes des journées "Dictionnaires électroniques du français des XVIème et XVIIème siècles*. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 14-15 jun. 1996
- WOOLDRIDGE, Terence Russon. *Les Débuts de la lexicographie française*. Toronto: Le Net des Études françaises, 2010.

CRÔNICA IDENTIFICAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS ESPECIALIZADAS EVENTIVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ÂMBITO DA RESTAURAÇÃO E CONSERVAÇÃO: ESTUDO PILOTO

Manuela Arcos Machado

Submetido em 28 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 01 de novembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 160-175

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

IDENTIFICAÇÃO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS ESPECIALIZADAS EVENTIVAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA NO ÂMBITO DA RESTAURAÇÃO E CONSERVAÇÃO: ESTUDO PILOTO

IDENTIFICATION OF EVENTIVE SPECIALIZED PHRASEOLOGICAL UNITS IN SPANISH IN THE SCOPE OF CONSERVATION AND RESTORATION: A PILOT STUDY

Manuela Arcos Machado*

RESUMO: Este trabalho trata das Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas (UFE eventivas) e tem como objetivo propor uma metodologia para sua identificação em corpora textuais da linguagem da área de Conservação e Restauração de bens materiais em suporte papel em língua espanhola. As UFE eventivas se caracterizam por transmitir ações e processos especializados de um âmbito do conhecimento. Como metodologia, extraímos os colocados dos cinco termos de maior keyness score no corpus textual que esses termos conformam. Como resultado, foi possível estabelecer uma metodologia de identificação e extração de unidades fraseológicas especializadas, utilizando os recursos da linguística de corpus, seguindo critérios quantitativos e qualitativos. Também foi possível observar as variações morfosintáticas e as correlações semânticas entre as diferentes unidades.

PALAVRAS-CHAVE: fraseologia especializada; terminologia; linguística de corpus.

ABSTRACT: This study deals with Eventive Specialized Phraseological Units (Eventive SPUs) and aims to propose a methodology for their identification in textual corpora of the language of the field of Conservation and Restoration of material assets in paper in Spanish. Eventive SPUs are characterized by conveying knowledge concerning processes and actions in the scope of knowledge. As methodology, we researched the collocates of the five terms with higher keyness score in the textual corpus that these terms conform. As results, it was possible to establish a methodology to identify phraseological units, using corpus linguistics' tools, based on quantitative and qualitative criteria. Furthermore, it was possible to observe the morphosyntactic variation and the semantic correlation between different units.

KEYWORDS: specialized phraseology; terminology; corpus linguistics.

1 Introdução

A fraseologia e seu objeto de estudo, as unidades fraseológicas, têm despertado um interesse crescente nos estudos terminológicos nos últimos anos, de um ponto de vista terminográfico, isto é, para a elaboração de materiais terminológicos, mas também

*Mestranda na área de Lexicografia, Terminologia e Tradução do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLet UFRGS), bolsista de produtividade CAPES, arcosmanuela@gmail.com.

lexicológico, no que se refere a sua definição, caracterização e critérios para seu reconhecimento. Como consequência desse grande interesse, coexistem, na literatura da área, diversas perspectivas e definições dessas unidades.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta metodológica de identificação e extração de Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas (UFE eventivas) em corpora textuais por meio de ferramentas computacionais. Dessa forma, este trabalho se insere nos estudos da fraseologia especializada e, portanto, no âmbito da Terminologia.

Apesar da diversidade de definições e denominações que a literatura oferece para as unidades da fraseologia especializada (ver L'HOMME; BERTRAND, 2000; HAUSMANN, 1990; CABRÉ; LORENTE; ESTOPÀ, 1996, entre outros), centraremos nosso estudo nas UFE eventivas conforme a concepção de Bevilacqua (2004), que as considera como unidades formadas por um núcleo terminológico na forma de um termo e um núcleo eventivo na forma de um verbo, nominalização ou particípio, por exemplo, *consumir energia*, *consumo de energia* e *energia consumida*. Portanto, sua constituição parte de um núcleo eventivo que se refere a ações e processos especializados de um âmbito do conhecimento.

O reconhecimento das UFE eventivas se justifica pelo papel importante que tanto os núcleos terminológicos como os núcleos eventivos desempenham na transmissão de conhecimento dentro da linguagem especializada, uma vez que são responsáveis por comunicar as ações próprias de um âmbito do conhecimento. Essas unidades também mostram a convencionalidade das áreas de conhecimento, sendo, portanto, relevantes para o tratamento da expressão textual por tradutores ou outros mediadores de comunicação.

Nessa direção, o reconhecimento dos diferentes tipos de unidades fraseológicas especializadas é, também, importante para a elaboração de produtos terminográficos, já que, de acordo com a finalidade ou objetivo que orienta sua elaboração, se faz necessário estabelecer limites entre as diferentes unidades para decidir quais estarão representadas e de que maneira (BEVILACQUA, 2004).

Para cumprir com os objetivos, em um primeiro momento, apresentamos a proposta de definição das UFE eventivas (BEVILACQUA, 2004) dentro do marco teórico e metodológico da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (CABRÉ, 2002). Em um segundo momento, descrevemos o *corpus* de análise e os passos que seguimos para a identificação e extração das UFE eventivas. Por fim, ilustramos os resultados quantitativos e qualitativos a que chegamos através da metodologia proposta.

Ressaltamos que este trabalho está inserido em um projeto de pesquisa maior, realizado junto ao grupo TERMISUL (Projeto Terminológico Cone Sul)¹, cujo propósito é identificar e reunir, em uma base de dados, a terminologia da área da Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis em suporte papel. Portanto, a pesquisa desenvolvida está direcionada e interessa a tradutores e redatores técnicos, entre outros.

2 Posicionamento teórico-metodológico

¹ Grupo de pesquisa teórica e aplicada em Terminologia e Terminografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <http://www6.ufrgs.br/termisul/>.

Este trabalho se insere no quadro teórico da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (CABRÉ, 2002), que concebe a linguagem especializada não em oposição à língua geral, mas como uma manifestação da mesma em contextos específicos de comunicação. Nessa perspectiva, o termo é definido como uma unidade léxica poliédrica que, utilizada em certas condições discursivas, adquire um valor especializado e, portanto, é, ao mesmo tempo, igual e diferente das unidades léxicas de uma língua – palavras, na lexicologia. Em vista disso, a TCT contempla a Terminologia como o conjunto de Unidades de Significação Especializada (doravante USE) e propõe seu tratamento a partir do modelo das portas – uma perspectiva tripla que permite acessar essas unidades desde uma teoria da linguagem, uma teoria do conhecimento e uma teoria da comunicação. A entrada da teoria linguística – a que se aplica a este trabalho – compreende as USE como unidades de forma e conteúdo que assumem um valor especializado no uso efetivo dentro do âmbito de uma especialidade. Portanto, é no texto especializado que seu significado e suas condições de uso se materializam.

Entre as USE, segundo Cabré (2002), encontram-se unidades não linguísticas (que pertencem a sistemas simbólicos não naturais) e unidades linguísticas (que pertencem à língua natural). As unidades linguísticas especializadas podem se descrever a partir de regras e condições formais dos diferentes componentes da gramática, como a morfologia (morfemas), o léxico (unidades léxicas), os sintagmas (unidades fraseológicas) – objeto de estudo deste trabalho – e as unidades sintáticas (frases), mas também deverão incluir elementos semânticos (significado, por meio de uma definição) e pragmáticos (condições de uso).

Quanto às USE fraseológicas, apesar da diversidade conceitual a respeito dessas unidades na bibliografia da área, como já mencionado, neste piloto serão identificadas e descritas as Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas (doravante UFE eventivas), conforme a proposta de Bevilacqua (2004). A autora considera as UFE eventivas como o “ambiente” em que ocorre uma unidade terminológica (UT) ou como a combinação de uma UT e seus coocorrentes. As UFE eventivas se diferenciam das UT porque representam as ações e processos específicos de um âmbito de especialidade, enquanto as UT são unidades léxicas simples ou sintagmáticas, de caráter denominativo-conceitual e referencial, que denominam um nó da estrutura conceitual de um âmbito de especialidade. Na área da conservação e da restauração em língua espanhola, temos, como exemplo de cada uma dessas unidades *tinta*, *tinta ferrogálica* e *emplear tinta ferrogálica*, sendo:

UT simples → *tinta*

UT sintagmática → *tintas ferrogálicas*

UFE eventiva → *emplear tinta ferrogálica*.

Assim, as UFE eventivas são unidades sintagmáticas formadas por um ou mais termos – que constituem seu núcleo terminológico (NT) – e por um núcleo eventivo (NE), de caráter terminológico ou não, que pode se manifestar como verbo, nome deverbal ou participio:

a) [NE]_v + [NT]_N² *consumir energía*

² O [NE]_v é formado por um verbo (que indica ação ou processo especializado) que seleciona o [NT]_N, cuja função sintática é de objeto direto. Contudo, a estrutura [NE]_V + [NT]_N também se manifesta em UFE eventivas cujo NE é um verbo e cujo NT tem função sintática de sujeito, como em *la luz incide* (LORENTE; BEVILACQUA; ESTOPÀ, 2002).

- b) [NE]_{Ndev} + [NT]_{SP} *consumo de energia*
 c) [NT]_N + [NE]_{PartAdj} *energia consumida*³ (BEVILACQUA, 2004)

O NT é de caráter nominal, conceitual e referencial e denomina um nó ou núcleo de conhecimento no mapa conceitual da área de especialidade, podendo aparecer como termo simples ou termo sintagmático. O NE, por sua vez, é de categoria verbal ou derivada de verbo (nomes deverbais e participípios), é relacional e denota os processos e ações próprias de determinado âmbito de especialidade. Entre os dois núcleos – terminológico e eventivo – se estabelecem relações semânticas e pragmáticas, determinadas pelo seu uso no âmbito temático, que conferem à unidade características como certo grau de estabilidade e fixação e uma frequência relevante nos textos especializados (BEVILACQUA, 2004).

Para a identificação das UFE eventivas em nosso *corpus* de análise, tomamos a proposta teórica e metodológica da Terminologia Textual (BOURIGAULT; SLODZIAN, 2004), que entende a análise terminológica como uma tarefa descritiva das estruturas lexicais existentes num *corpus* textual, e que deve, portanto, partir de uma análise desse mesmo *corpus*. À vista disso, a Terminologia Textual propõe uma abordagem descritiva da linguagem especializada na sua realização efetiva, isto é, no texto especializado. Nesse sentido, a tarefa de estabelecer uma terminologia de certa área de conhecimento deve partir da análise de *corpora* textuais, uma vez que é nos textos produzidos e utilizados pela comunidade de especialistas que estão expressos e disponíveis os conhecimentos compartilhados por essa comunidade.

Antes de apresentar a metodologia de análise do *corpus* textual, apresentamos, nas próximas, seções informações sobre o projeto em que se insere este estudo piloto, o modo como o *corpus* de conservação e restauração do espanhol foi compilado e quais critérios seguimos para a identificação das UFE eventivas.

3 Estudo piloto

Este trabalho piloto está inserido em um projeto de pesquisa maior, vinculado ao Grupo TERMISUL, intitulado *A linguagem do patrimônio cultural brasileiro: conservação dos bens culturais móveis*, cujo foco é a linguagem da área de conservação dos bens culturais móveis em suporte papel, isto é, de acervos documentais, bibliográficos e arquivísticos⁴. O projeto tem como objetivo identificar e organizar a terminologia da área em uma base de dados terminológica *on-line* em uma perspectiva multilíngue.

Para tanto, o projeto tem como língua de partida o português e visa estabelecer equivalentes em espanhol, alemão, francês, inglês, italiano e russo. Seu público-alvo são pesquisadores, professores e estudantes da área, bem como profissionais que atuam na produção de textos, como tradutores, assessores linguísticos e redatores técnicos, entre outros. Nosso foco, neste trabalho, é estabelecer uma metodologia de extração das UFE eventivas a partir do *corpus* textual da área de conservação e restauração em língua espanhola.

³ V = verbo; N = nome; Ndev = Nome deverbal; SP = sintagma preposicionado; PartAdj = Participípio/Adjetivo

⁴ Não abrangem mapas e gráficos, nem material fotográfico.

Nas próximas seções, explicamos como o *corpus* do espanhol foi compilado, quais critérios levamos em consideração para a identificação das UFE eventivas, qual metodologia utilizamos para extrai-las e a que resultados parciais chegamos.

3.1 Corpus de análise

O *corpus* do espanhol foi elaborado por bolsistas colaboradores do TERMISUL, seguindo os seguintes critérios para a seleção de textos: a) conterem as palavras-chave “documento, documentação, conservação, papel, patrimônio, preservação, restauração e restauro”; b) pertencerem a gêneros acadêmicos – livros, manuais, revistas científicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e boletins informativos de associações da área; c) estarem incluídos em fontes confiáveis – *sites* de universidades e instituições de pesquisa, dentre outros, cuja língua original fosse o espanhol.

Atualmente, o *corpus* conta com 124 textos oriundos de países hispano-falantes, como Argentina (37 textos), Chile (20 textos), Espanha (30 textos), México (16 textos) Paraguai (01 texto) e Uruguai (20 textos). Todos os textos coletados passaram por um processo de limpeza (retirada de todas as informações não significativas para a pesquisa), por um processo de conversão para o formato *.txt*, e, por fim, por catalogação. Todos esses procedimentos fazem parte de uma metodologia para a construção de *corpus*, de modo a garantir a qualidade na posterior extração das unidades terminológicas. Hoje, o *corpus* de língua espanhola contém 805,519 *types* e 928,784 *tokens*, com o objetivo de atingir um milhão de palavras.

3.2 Critérios e método de análise

Para estabelecer nossa metodologia de identificação das UFE eventivas da área da conservação e restauração no *corpus* do espanhol, consideramos seus critérios de constituição: critério linguístico (sintáticos e semânticos), critério pragmático-discursivos e critério quantitativo (BEVILACQUA, 2004).

Com relação ao critério linguístico (sintático e semântico), consideramos as estruturas morfosintáticas superficiais V+N; N+SP (prep+(art+)N) e N+Partícipio derivadas das estruturas [NE]_v + [NT]_N, [NE]_{Ndev} + [NT]_{SP} e [NT]_N + [NE]_{PartAdj}, respectivamente. Portanto, as UFE eventivas devem incluir, no mínimo, uma unidade terminológica (NT simples ou sintagmático) referente à área da conservação e restauração, bem como um elemento eventivo (NE), na forma de verbo, partícipio ou nominalização, que represente as ações e os processos caracterizadores da área, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Estruturas das UFE eventivas

[NE]V + [NT]N	<i>sintetizar celulosa</i>
[NE]Ndev + [NT]SP	<i>degradación de celulosa</i>
[NT]N + [NE]PartAdj	<i>celulosa blanqueada</i>

Fonte: a autora

Quanto ao critério pragmático-discursivo, salientamos duas características do texto especializado: a fixação temática e a fixação do texto pelas propriedades

pragmático-discursivas. Dessa forma, as UFE eventivas adquirem valor especializado não somente pela temática (conservação e restauração), mas também pela função comunicativa que desempenham no contexto de uso.

Antes de explicar a metodologia de extração de UFE eventivas que seguimos, ressaltamos que tanto a pertinência temática quanto a função pragmático-discursiva interferiram, neste trabalho, no terceiro critério: o quantitativo. Embora a alta frequência seja um traço típico das UFE eventivas no texto especializado, em função das características temáticas e pragmáticas, decidimos incluir itens com frequências baixas ou iguais a um no *corpus*. Optamos por considerar as *hápax legomena* por se tratar de um estudo prospectivo, cujo propósito é estabelecer a metodologia de identificação das unidades fraseológicas. Dessa forma, esse recorte quantitativo nos permitiu selecionar:

- unidades que, embora com uma frequência baixa, possuem valor especializado no âmbito;
- unidades que apresentavam variação morfossintática (*eliminación de lignina/eliminación de la lignina, incrustación de lignina/incrustaciones de lignina*);
- unidades que possuíam um mesmo NT e um mesmo NE, mas que apresentavam outros termos inseridos (*reacción de las tintas/reacción adversa de las tintas, celulosa producida/celulosa bacteriana producida*);
- unidades que podem ser consideradas sinônimas⁵ (*migración de tinta/traspaso de tinta*).

Para estabelecer o método de extração das UFE eventivas de nosso *corpus* textual, usamos como metodologia a Linguística de *corpus* (BERBER SARDINHA, 2004), por meio da ferramenta *Sketch Engine* (SE)⁶ e seus recursos, como o concordanciador, isto é, um gerador de contextos de palavra, os filtros de identificação de colocados e os índices estatísticos.

Por se tratar de um trabalho prospectivo, cujo objetivo é a testagem das ferramentas e dos recursos informáticos para propor uma metodologia de identificação das unidades fraseológicas, neste primeiro momento, partimos dos cinco termos de maior *keyness score*⁷ do nosso *corpus* de análise. Para tanto, num primeiro momento, tivemos que identificar os termos simples para, em seguida, partindo desses termos, identificar as UFE eventivas. Todo o processo se deu nas três etapas que descrevemos na continuação.

Na primeira etapa, levantamos os 100 primeiros candidatos a termos de maior *keyness score* através da ferramenta extratora de termos do SE. Em seguida, para confirmar o estatuto de termo, os candidatos a NT foram analisados por dois critérios: primeiro pela classificação conforme a árvore de domínio da área da restauração e conservação utilizada pelo grupo TERMISUL e, em seguida, pela análise manual e individual dos seus contextos definitórios no *corpus*, por meio da ferramenta de concordâncias. Nessa etapa, identificamos 49 termos simples (como *papel, humedad*,

⁵ As sinonímias que observamos neste estudo se projetaram, principalmente, no NE, uma vez que nossa identificação das UFE eventivas partiu do NT para o NE.

⁶ *Sketch Engine* é uma ferramenta on-line (<https://www.sketchengine.co.uk/>) que permite criar e fazer pesquisas em *corpora* textuais.

⁷ O *keyness score* é um índice estatístico usado pelo SE para identificar termos de um *corpus* comparado com um *corpus* de referência. Na nossa pesquisa, usamos, para contrastar com o *corpus* de conservação e restauração do TERMISUL, o *corpus* de referência oferecido pelo próprio SE, que inclui variantes do espanhol da América e Europa (*Spanish Web 2011 (esTenTen11, Eu + Am)*).

celulosa) e 13 nominalizações de processos especializados (como *conservación, restauración, preservación*).

Na segunda etapa, tomamos os cinco termos de maior *score* do *corpus* para iniciar a identificação das UFE eventivas: *celulosa, lignina, adhesivo, tinta* e *gramaje*. Cada termo foi submetido a quatro métodos de pesquisa por meio do filtro *word sketch*⁸:

- Modifiers of “x”* – oferece os adjetivos colocados do termo (*celulosa bacteriana, tinta ferrogálica*);
- Verbs with “x” as object* – oferece os verbos cujo colocado é o termo pesquisado com função de objeto direto (*generar celulosa, fotodegradar la lignina*). Esse filtro também direciona para as estruturas cujo NE está no particípio, como em *celulosa generada* ou *adesivo activado*.
- Verbs with “x” as subject* – oferece os verbos cujo colocado é o termo pesquisado com função de sujeito (*el adhesivo penetra, la lignina agrava*);
- Prepositional phrases “de x”* – oferece os colocados (geralmente substantivos e nomes deverbais) que formam sintagmas preposicionados com o termo pesquisado (*oxidación del adhesivo, migración de tinta*).

A Figura 1 exemplifica, com o termo *celulosa*, os quatro métodos de pesquisa da ferramenta *word sketch* que utilizamos.

Fonte: adaptado de <https://www.sketchengine.co.uk/>

celulosa (noun) TERMSUL freq = 879 (946.39 per million)		
a) modifiers of "celulosa" 41.98		
bacteriano +	291	13.74
de celulosa bacteriana		
vegetal	30	10.94
de la celulosa vegetal		
puro	7	9.07
alfa	3	8.04
adyacente	3	8.00
cristalino	3	7.97
b) verbs with "celulosa" as object 17.06		
generar	29	10.85
de celulosa bacteriana generadas		
sintetizar	5	9.94
crecer	5	9.78
blanquear	4	9.55
proporcionar	6	9.44
obtener	12	9.38
digerir	3	9.31
purificar	3	9.24
degradar	3	9.04
producir	12	8.87
deber	4	8.63
c) verbs with "celulosa" as subject 3.98		
crecer	4	11.54
ir	4	9.97
presentar	5	9.85
tener	5	8.23
poder	3	7.20
d) prepositional phrases		
... de "celulosa"	481	54.72
... de "celulosa"		51.88
capa	65	11.72
las capas de celulosa bacteriana		
cadena	23	10.55
de las cadenas de celulosa		
producción	25	10.49
la producción de celulosa bacteriana		
fibra	24	10.45
las fibras de celulosa		
éter	14	9.91
éteres de celulosa		
nitrito	13	9.82
de nitrito de celulosa		

Figura 1 – *Word sketch*.

Cada método de busca pode direcionar a determinadas unidades terminológicas. O método “a” indica os termos sintagmáticos (*celulosa bacteriana*)⁹. O método “b”

⁸ Ferramenta do SE que oferece os colocados de diferentes classes gramaticais da palavra consultada.

⁹ Identificamos os termos sintagmáticos, uma vez que podem compor o NT da UFE eventiva (por exemplo, uso de *tinta ferrogálica*). Contudo, não formam parte das unidades fraseológicas que são o foco

indica unidades de duas estruturas: [NE]_V + [NT]_N (*generar celulosa*) e [NT]_N + [NE]_{PartAdj} (*celulosa generada*)¹⁰. Contudo, para chegar às estruturas com NE no particípio, era necessário observar as concordâncias, uma vez que o filtro oferece o verbo sempre no infinitivo. A busca “c” também leva às UFE eventivas de estrutura [NE]_V + [NT]_N, porém, direciona a itens onde o NE é o verbo e o NT tem função de sujeito sintático (*el adhesivo penetra*). Por fim, a busca “d” aponta para a estrutura [NE]_{Ndev} + [NT]_{SP}, na qual o NE é uma ação ou processo expresso por um nome deverbal e o NT é um sintagma preposicionado, como em *producción de celulosa*.

Na terceira e última etapa, tomamos os dados obtidos pela ferramenta *word sketch* e confirmamos quais unidades conformavam ações ou processos especializados da área. Para isso, verificamos as concordâncias (contextos) de cada uma. Assim, foi possível descartar combinações como *presentar tinta*, que não se refere a uma ação ou processo especializado, mas a uma propriedade do termo *tinta*.

Depois das três etapas, organizamos todas as UFE eventivas extraídas do *corpus* em uma planilha separada pelos métodos de pesquisa a, b, c e d, e com o *score* e frequência absoluta de cada unidade. Essa organização por métodos de pesquisa nos serviu para observar:

- quais estruturas morfossintáticas de UFE eventivas são mais ou menos produtivas na linguagem da conservação e restauração em língua espanhola;
- quais estruturas morfossintáticas apresentam correspondência (*eliminar la lignina/eliminación de lignina, extraer la lignina/extracción de lignina*).
- a sinonímia entre diferentes NE de diferentes estruturas morfossintáticas (*uso de tinta/emplear tinta*).

Na seção seguinte, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos a que chegamos a partir da metodologia seguida para a extração de UFE eventivas.

3.3 Resultados parciais da análise

A metodologia seguida nos permitiu identificar um total de 121¹¹ UFE eventivas a partir dos cinco NT de maior *keyness score* do *corpus* textual analisado. A Tabela 1 expõe o número de unidades extraídas para cada uma das estruturas de UFE eventivas: [NE]_V + [NT]_N (sendo o NT com função sintática de objeto direto e de sujeito), [NE]_{Ndev} + [NT]_{SP} e [NT]_N + [NE]_{PartAdj}.

da nossa identificação, nem fazem parte de nossos resultados por não indicarem ação ou processo especializado e, portanto, não constituírem UFE eventivas.

¹⁰ Nesse caso, em especial, a análise manual das concordâncias foi fundamental, posto que alguns resultados com verbos no particípio poderiam indicar termos sintagmáticos, isto é, casos em que as terminações verbais *ado/ido* têm função de adjetivo. Assim, consideramos UFE eventivas quando o NE no particípio, bem como as nominalizações, herda a estrutura do verbo do qual derivam, e com o qual é possível gerar as três estruturas: [NE]_V + [NT]_N *generar celulosa*, [NE]_{Ndev} + [NT]_{SP} *generación de celulosa*, e [NT]_N + [NE]_{PartAdj} *celulosa generada*.

¹¹ Todas as UFE eventivas extraídas se encontram no Anexo 1, no final deste trabalho, separadas pela estrutura morfossintática e com o índice de frequência que apresentam no *corpus*.

Tabela 1: resultado numérico das UFE eventivas identificadas

Estruturas	UFE eventivas identificadas
[NE] _V + [NT] _N (objeto direto)	39
[NE] _V + [NT] _N (sujeito)	05
[NE] _{Ndev} + [NT] _{SP}	49
[NT] _N + [NE] _{PartAdj}	28

Fonte: a autora.

Os resultados quantitativos de cada estrutura morfossintática das UFE eventivas extraídas sugerem que as UFE eventivas cujo NE são nominalizações são as estruturas mais produtivas na linguagem da conservação e restauração em espanhol e as mais frequentes no *corpus*, enquanto aquelas cujo NT tem função sintática de sujeito são as menos produtivas, ocorrendo somente com dois NT: *adhesivo* e *lignina*.

Quanto à correspondência entre as estruturas morfossintáticas, observamos que os cinco termos pesquisados apresentaram estruturas com correlação absoluta entre sintagmas verbais e nominalizações, como ilustra o Quadro 2:

Quadro 2 – correlação entre sintagmas verbais e nominalizações

[NE] _V + [NT] _N (objeto direto)	[NE] _{Ndev} + [NT] _{SP}	[NT] _N + [NE] _{PartAdj}
<i>eliminar lignina</i>	<i>eliminación de lignina</i>	<i>lignina eliminada</i>
<i>crecer celulosa</i>	<i>crecimiento de celulosa</i>	<i>celulosa crecida</i>
<i>usar adhesivo</i>	<i>uso de adhesivo</i>	<i>adhesivo usado</i>
<i>generar celulosa</i>	<i>generación de celulosa</i>	<i>celulosa generada</i>
<i>producir celulosa</i>	<i>producción de celulosa</i>	<i>celulosa producida</i>

Fonte: a autora

O mesmo ocorreu com *aplicar adhesivo/aplicación de adhesivo*, *decolorar las tintas/decoloración de las tintas* e *determinar el gramaje/determinación del gramaje*, entre outros. Por outro lado, quando o NT tinha função sintática de sujeito, como em *el adhesivo penetra*, o sintagma verbal não apresentou correlação com nominalização.

Quanto à metodologia de busca que utilizamos, observamos que somente os resultados oferecidos pela ferramenta *word sketch* não são suficientes para a identificação de UFE eventivas, sendo necessária a análise manual e individual das concordâncias. Com isso, pudemos:

- confirmar ou descartar quais NE (verbos, participípios ou nominalizações) indicavam ações ou processos especializados;
- identificar UFE eventivas com NT sintagmáticos, uma vez que a ferramenta *word sketch* só permite a pesquisa a partir de um termo simples. Desse modo, ao pesquisar o termo *celulosa*, por exemplo, obtivemos como colocado o NE *producir*, mas só foi possível ver que o NT era sintagmático – *producir **celulosa bacteriana*** – por meio da leitura das concordâncias;
- observar que os termos sintagmáticos, quando ocorrem, costumam aparecer nas UFE eventivas cujo NT é um objeto direto (OD) ou um sintagma preposicionado (SP), como em *formar **tinta metaloácida*** (OD) e *aplicación del **adhesivo termofundente*** (SP), não ocorrendo nas demais estruturas;
- verificar que, no método de pesquisa “d” (sintagmas preposicionados colocados ao termo pesquisado), quando o colocado oferecido pelo *word sketch* era um verbo no infinitivo, este não constituía NE. Por exemplo, a

pesquisa “d” apresentou como colocados para o termo *lignina* os verbos no infinitivo *exentar*, *elear*, *definir*. Contudo, ao analisar individualmente as concordâncias, constatamos que o verbo não constituía um NE, mas um adjetivo que se referia a outro elemento que não o termo: [...] *fibra de celulosa de algodón*, *exenta de lignina* [...] [...] *pueden contener cantidades elevadas de lignina* [...] [...] *describir una estructura definida de la lignina* [...].

Por fim, a análise individual das concordâncias também nos permitiu identificar UFE eventivas sinônimas. Reconhecemos 12 grupos de unidades sinônimas:

- **utilizar** adhesivo/**usar** adhesivo;
- **reblandecer** el adhesivo/**ablandar** el adhesivo;
- adhesivo **reblandecido**/adhesivo **ablandado**;
- **eliminar** lignina/**extraer** lignina;
- **eliminación** de la lignina/**extracción** de la lignina;
- **emplear** tinta/**utilizar** tinta/**usar** tinta;
- **corrimiento** de tinta/**traspaso** de tinta/**migración** de tinta;
- **generar** celulosa/**crecer** celulosa/**producir** celulosa;
- **generación** de celulosa/**producción** de celulosa/**crecimiento** de celulosa;
- **descomposición** de celulosa/**degradación** de celulosa;
- **degradar** celulosa/**sintetizar** celulosa;
- **purificar** celulosa/**blanquear** celulosa.

Novamente, o trabalho manual com as concordâncias, que consistiu na leitura de cada contexto, foi fundamental, uma vez que algumas unidades descontextualizadas poderiam parecer sinônimas. Por exemplo, em *degradar celulosa*, *digerir celulosa* e *sintetizar celulosa*, observamos, por meio dos contextos, que *degradar* e *digerir* funcionavam como sinônimas por se referirem ao mesmo processo, cujo agente são fungos. Contudo, *sintetizar celulosa* é um processo cujo agente são insetos e, portanto, não se refere ao mesmo processo na linguagem especializada.

4 Considerações finais

O propósito deste estudo piloto foi estabelecer uma metodologia de extração de UFE eventivas em *corpus* textual. Julgamos ter alcançado o objetivo inicial e ter sido possível desenhar uma metodologia de identificação de UFE eventivas. Contudo, embora tenhamos partido de um conjunto de critérios que as caracterizam e utilizado uma ferramenta informática (*Sketch Engine*), a seleção manual através das concordâncias e dos contextos das UFE eventivas foi fundamental para:

- compreender sua constituição complexa e determinar seu valor especializado em contextos específicos;
- observar suas possíveis variações morfossintáticas e semânticas (como as correlações entre verbos e nominalizações e a presença de sinônimos);
- estabelecer que os filtros de extração como o *Word Sketch* servem para uma identificação semiautomática que oferece estruturas candidatas a UFE eventivas, que deverão ser confirmadas manualmente, uma vez que a ferramenta se baseia em cálculos estatísticos que podem gerar ruído nos resultados.

Por outro lado, a análise dos dados que extraímos reforça os critérios de caracterização e reconhecimento das UFE eventivas no que se refere a:

- sua conformação estável por um NE e um NT, apesar da sua variação morfossintática;
- sua caracterização como unidades especializadas determinadas pelas propriedades pragmático-discursivas dos contextos em que são usadas;
- considerar relevante, mas não determinante, o critério de frequência, já que o caráter especializado que a unidade adquire no texto parece ter mais peso.

Apesar de considerarmos que o trabalho permitiu um avanço no estabelecimento de uma metodologia de reconhecimento e extração de UFE eventivas em *corpora* textuais, acreditamos que o trabalho abre, como possibilidades futuras:

- a classificação morfossintática das UFE eventivas pela estrutura argumental dos verbos e das nominalizações, a fim de observar mais profundamente como se comportam as unidades fraseológicas da área da conservação e restauração em língua espanhola;
- o teste de uma segunda metodologia de extração partindo do NE, seja dos verbos ou das nominalizações, gerando seus colocados e concordâncias, com a finalidade de observar se diferentes UFE eventivas são identificadas ou determinar se a extração a partir do NE pode ser mais produtiva do que partindo do NT;
- o estabelecimento da medida em que a metodologia seguida e os dados obtidos na extração de UFE eventivas servem como ponto de partida para identificar os equivalentes no português e outras línguas.

O trabalho propõe, como direcionamento futuro, uma análise partindo de um número maior de termos, a fim de identificar e descrever mais unidades fraseológicas da área da conservação e restauração. Por outro lado, este estudo piloto também abre, como caminho possível, a testagem da metodologia aqui proposta para outras línguas, além da possibilidade de estabelecer UFE eventivas equivalentes entre as diferentes línguas. Esses direcionamentos dialogam com a elaboração do produto final do projeto do grupo TERMISUL, posto que as UFE eventivas deverão constituir uma das partes das fichas catalográficas da base de dados terminológica multilíngue voltada para tradutores, redatores, profissionais e estudantes da área da Conservação e Restauração, que está sendo elaborada pelo grupo.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, Cleci Regina. *Unidades Fraseológicas Especializadas: estado de la cuestión y perspectivas*. 1999. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto Universitário de Linguística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu de Fabra, Barcelona, 1999.

_____. *Unidades Fraseológicas Especializadas: elementos para seu reconhecimento em corpora textuais*. *Revista Intercâmbio*, Montes Claros, vol. XII, p. 215-223, 2003.

_____. *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto Universitário de Linguística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu de Fabra, Barcelona, 2004.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

- BOURIGAULT, D.; SLODZIAN, M. Por uma terminologia textual. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 17, p. 101-108, out./dez. 2004.
- CABRÉ, M. T. Terminologie et linguistique: la théorie des portes. *Terminologies nouvelles: Terminologie et diversité culturelle*, Bruxelas, n. 21, p.10-15, 2000.
- CABRÉ, M. T.; LORENTE, M.; ESTOPÀ, R. Terminología y fraseología. In: V SIMPOSIO DE TERMINOLOGÍA IBEROAMERICANA, 1996. Cidade do México. *Anais do V Simposio de Terminología Iberoamericana...* Cidade do México: Colegio de México, 1996. p. 67-81.
- HAUSMANN, F. J. Le dictionnaire de collocations. In: HAUSMANN, F. J. et al. *An International encyclopedia of lexicography*. Vol. 1. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 1990. p. 1010-1019.
- L'HOMME, M. C.; BERTRAND, C. Specialized Lexical Combinations: should they be described as collocations or in terms of selectional restrictions? In: NINTH EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS. *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress...* Stuttgart: Universitat Stuttgart. 2000. p. 4974-4506.
- LORENTE, M; BEVILACQUA, C.R.; ESTOPÀ, R. El análisis de la fraseología especializada mediante elementos de la lingüística actual. In: VI SIMPÓSIO DA REDE IBERO-AMERICANA DE TERMINOLOGIA, 2002. Lisboa. *Atas do VI Simpósio da Rede Ibero-americana de Terminologia: Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional...* Lisboa: Ed. Colibri, p. 635-653.

ANEXO 1 – UFE eventivas identificadas e extraídas

ADHESIVO	Estruturas identificadas	UFE eventivas identificadas	Frequência no <i>corpus</i>
[NE]V + [NT]N (objeto direto)	8	<i>dejar el adhesivo.</i>	1
		<i>aplicar (el) adhesivo;</i>	26
		<i>reblandecer el adhesivo;</i>	2
		<i>ablandar el adhesivo;</i>	1
		<i>poner el adhesivo;</i>	4
		<i>utilizar adhesivo;</i>	1
		<i>usar adhesivos;</i>	3
		<i>introducir adhesivo;</i>	2
[NE]Ndev + [NT]N (sujeito)	1	<i>el adhesivo penetrar</i>	2
[NE]Ndev + [NT]SP	11	<i>uso de adhesivos</i>	7
		<i>uso de adhesivos acuosos</i>	1
		<i>uso de adhesivos termofusibles</i>	1
		<i>uso de adesivos termoplásticos</i>	1
		<i>uso de adhesivos acrílicos;</i>	1
		<i>resquebrajamiento de los adesivos;</i>	2
		<i>aplicación del/ de los adhesivo(s)</i>	4
		<i>aplicación del adhesivo termofundente;</i>	1
		<i>preparación del/ de los adhesivo(s);</i>	2
		<i>oxidación del adhesivo;</i>	2
		<i> encuadernación de adhesivo.</i>	2

[NT]N + [NE]PartAdj	7	<i>adhesivo reblandecido;</i>	1
		<i>adhesivo(s) ensayado(s);</i>	3
		<i>adhesivo(s) seleccionado(s);</i>	4
		<i>adhesivo ablandado;</i>	1
		<i>adhesivo activado;</i>	2
		<i>adhesivo utilizado;</i>	13
		<i>adhesivos usados;</i>	1

LIGNINA	Estructuras identificadas	UFE eventivas identificadas	Frequência no corpus
[NE]V + [NT]N (objeto direto)	5	<i>ablandar la lignina.</i>	1
		<i>disolver la lignina;</i>	3
		<i>figurar la lignina;</i>	2
		<i>fotodegradar la lignina;</i>	1
		<i>eliminar la lignina;</i>	6
[NE]Ndev + [NT]N (sujeito)	4	<i>la lignina contribuye.</i>	1
		<i>la lignina agrava;</i>	1
		<i>la lignina protege;</i>	1
		<i>la lignina funciona;</i>	1
[NE]Ndev + [NT]SP	7	<i>detección de lignina.</i>	1
		<i>eliminación de (la) lignina;</i>	5
		<i>incrustación(es) de lignina;</i>	2
		<i>oxidación de (la) lignina;</i>	3
		<i>extracción de la lignina;</i>	2
		<i>recoloración de la lignina blanqueada;</i>	1
		<i>concentración de lignina;</i>	1
[NT]N + [NE]PartAdj	2	<i>lignina eliminada;</i>	1
		<i>lignina extraída.</i>	1

TINTA	Estructuras identificadas	UFE eventivas	Frequência no corpus
[NE]V + [NT]N (objeto direto)	9	<i>obtener (la/s) tinta(s).</i>	3
		<i>reavivar (la) tinta(s);</i>	4
		<i>decolorar las tintas;</i>	4
		<i>recibir la tinta;</i>	4
		<i>emplear tinta;</i>	1
		<i>emplear tinta de carbón;</i>	1
		<i>utilizar tinta;</i>	5
		<i>usar tinta;</i>	4
		<i>formar tinta metaloácida;</i>	1
[NE]Ndev + [NT]N (sujeito)	0	-	
[NE]Ndev + [NT]SP	17	<i>corrosión de tinta(s);</i>	30
		<i>solubilidad de (la/s) tinta(s);</i>	22
		<i>migración de (la/s) tinta(s);</i>	17
		<i>composición de (la/s) tinta(s);</i>	18
		<i>corrimiento de (la/s) tinta(s);</i>	8
		<i>traspado de (la) tinta(s);</i>	7
		<i>oxidación de la(s) tinta(s);</i>	8
		<i>uso de la tinta ferrogálica;</i>	9
		<i>uso de la tinta de carbón;</i>	1
		<i>degradación de (la/s) tinta(s);</i>	6
		<i>fijación de (la/s) tinta(s);</i>	5
		<i>reacción de (la/s) tinta(s);</i>	5
		<i>reacción adversa de las tintas;</i>	1

		<i>solubilización de (la/s) tinta(s);</i>	4
		<i>sangrado de (la) tinta</i>	3
		<i>decoloración de (la/s) tinta(s);</i>	4
		<i>disolución de tintas.</i>	3
[NT]N + [NE]PartAdj	4	<i>tinta confeccionada;</i>	3
		<i>tinta ferrogáfica empleada;</i>	1
		<i>tinta utilizada;</i>	4
		<i>tintas formadas.</i>	2

GRAMAJE	Estructuras identificadas	UFE eventivas	Frequência no corpus
[NE]V + [NT]N (objeto direto)	3	<i>alcanzar gramajes;</i>	1
		<i>determinar el gramaje;</i>	4
		<i>obtener el gramaje.</i>	1
[NE]Ndev + [NT]N (sujeito)	0	-	
[NE]Ndev + [NT]SP	4	<i>determinación del gramaje;</i>	5
		<i>multiplicación del gramaje;</i>	1
		<i>disminución del gramaje;</i>	1
		<i>variación(es) del gramaje.</i>	2
[NT]N + [NE]PartAdj		-	

CELULOSA	Estructuras identificadas	UFE eventivas	Frequência no corpus
[NE]V + [NT]N (objeto direto)	14	<i>generar (la) celulosa;</i>	2
		<i>sintetizar la celulosa;</i>	5
		<i>crecer (la) celulosa;</i>	4
		<i>proporcionar (la/una) celulosa;</i>	6
		<i>obtener (la/una) celulosa;</i>	5
		<i>digerir la celulosa;</i>	3
		<i>purificar la celulosa;</i>	1
		<i>degradar la celulosa;</i>	3
		<i>producir celulosa;</i>	1
		<i>producir celulosa bacteriana;</i>	1
		<i>tratar la celulosa;</i>	1
		<i>contener celulosa;</i>	3
		<i>usar celulosa;</i>	2
		<i>utilizar celulosa.</i>	2
[NE]Ndev + [NT]N (sujeito)	0	-	
[NE]Ndev + [NT]SP	10	<i>producción de celulosa;</i>	11
		<i>producción de celulosa bacteriana;</i>	14
		<i>oxidación de la celulosa;</i>	12
		<i>degradación de la celulosa;</i>	12
		<i>generación de celulosa bacteriana;</i>	11
		<i>aplicación de la celulosa bacteriana;</i>	7
		<i>descomposición de la celulosa;</i>	5
		<i>descomposición oxidativa de la celulosa;</i>	2
		<i>crecimiento de celulosa;</i>	5

		<i>crecimiento de la celulosa bacteriana.</i>	4
[NT]N + [NE]PartAdj	15	<i>celulosa generada;</i>	7
		<i>celulosa bacteriana generada;</i>	6
		<i>la celulosa crecida;</i>	1
		<i>celulosa blanqueada;</i>	4
		<i>celulosa obtenida;</i>	5
		<i>celulosa bacteriana obtenida;</i>	2
		<i>purificada la celulosa;</i>	1
		<i>celulosa bacteriana purificada;</i>	1
		<i>celulosa degradada;</i>	1
		<i>celulosa producida;</i>	4
		<i>celulosa bacteriana producida;</i>	1
		<i>celulosa tratada;</i>	2
		<i>celulosa contenida;</i>	1
		<i>celulosa usada;</i>	1
		<i>nitrato de celulosa utilizado;</i>	1

LETRAMENTO VISUAL E LEITURA DE ILUSTRAÇÃO: MOVIMENTOS DO LEITOR EM FORMAÇÃO

Cláudia Martins Moreira

Submetido em 26 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 17 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 176-196

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

LETRAMENTO VISUAL E LEITURA DE ILUSTRAÇÃO: MOVIMENTOS DO LEITOR EM FORMAÇÃO

VISUAL LITERACY AND ILLUSTRATION READING: MOVEMENTS OF THE READER IN TRAINING

Cláudia Martins Moreira¹

RESUMO:

Este trabalho pretende contribuir para o debate acerca do multiletramento, investigando o papel da ilustração na compreensão do texto pela criança. Fundamenta-se, além dos estudos de Rojo (2004; 2012), na teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) entre outros estudos. Os resultados mostraram que a ilustração exerce, inicialmente, papel essencial à compreensão leitora da criança e, gradativamente, torna-se cada vez mais acessória, enquanto a informação impressa ganha relevância. Para maior compreensão do processamento visual nas crianças, é necessário investir-se em pesquisas cujos textos tenham diferentes níveis de relevância da imagem, contribuindo, assim, para a compreensão do processo de formação do letramento visual na criança, podendo contribuir para a ampliação do multiletramento infantil, tão necessária num mundo repleto de textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento visual; Alfabetização; Ilustração; Multiletramento.

ABSTRACT

This work contributes to the debate about multiliteracy, by searching the role of illustration in text comprehension by the child. In addition to the studies by Rojo (2004; 2012), it is based in the theory of meaningful learning (AUSUBEL, 1982) among other studies. The results showed that illustration plays initially an essential role in the child's reading comprehension, and gradually becomes more ancillary, while the printed information gains relevance. For a broader understanding of visual processing in children, more researches are necessary with different levels of image importance, thus contributing to the understanding of the process of visual literacy in the child and to expansion of children's multiliteracy, which is so crucial in a world full of multimodal texts.

KEY-WORDS: Visual Literacy; Literacy; Illustration; Multiliteracy.

1 Introdução

As pesquisas que se produzem, nos dias atuais, acerca do desenvolvimento infantil apontam, cada vez mais, para o fato de que as bases intelectuais e emocionais se constituem na primeira infância e podem ser responsáveis pelas escolhas e habilidades adultas. Já dizia Celso Antunes:

Se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e

¹ Doutora em Letras/Linguística (UFBA). Mestre em Letras (PUCRS). Especialista em Alfabetização (FEBA) e em Linguística Aplicada (PUCMG). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia.

habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana, prova-se que a Educação Infantil efetivamente é tudo, mas é essencial que possamos refletir sobre como fazê-lo bem e descobrir que esse bem vai muito além de um ‘desejo’ sincero e um amor pela criança (...) é essencial que o educador infantil seja preparado e competente (ANTUNES, 2004, p. 10).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de que todas as áreas do conhecimento possam contribuir para subsidiar o educador infantil, com informações consistentes e efetivas a respeito do desenvolvimento geral da criança, para que, assim, esse educador possa ajudar na formação integral daqueles sujeitos.

Para entender de que forma as diversas áreas da linguística contribuem para formar um “educador infantil competente”, nas palavras de Celso Antunes acima, aponto inicialmente para os estudos do processo de aquisição da oralidade e escrita – que ocorrem entre zero a 08 (oito) anos de idade em média. No caso específico da aquisição da escrita e leitura, destacam-se os trabalhos voltados para uma relação entre o *linguístico e o social*, que visam a compreender em que sentido o tipo de contato que as crianças têm com portadores de texto² pode influenciar no desempenho em leitura dessas mesmas crianças. Costuma-se acreditar que quanto mais letrado for o ambiente que cerca a criança, melhor será o seu desempenho em leitura. Essas pesquisas têm mostrado que, mesmo antes de aprender a ler, a criança já traz informações bastante sistemáticas sobre as funções e atributos dos textos que a cercam. Os estudos sobre esses aspectos são denominados *letramento emergente*. No Brasil, tais trabalhos têm sido desenvolvidos por Rojo (1998), Moreira (1992), Rego (1992), Mayrink-Sabinson (1998), Terzi (1995) entre outros.

No interior dos estudos de letramentos, resalto a contribuição de Rojo (1998; 2009; 2010) para o debate, em especial com uma das suas obras, em que destaca a necessidade da apropriação do conceito de multiletramentos pelos professores da educação infantil e do trabalho pedagógico voltado para a formação multiletrada dos estudantes (ROJO, 2009).

O conceito de multiletramento, conforme a própria autora costuma defender, tem dois aspectos que dão conta de abraçar a diversidade de letramentos: por um lado, refere-se às múltiplas experiências letradas vividas pelos sujeitos e refletidas na pluralidade cultural e social; por outro, refere-se à pluralidade de gêneros e as diferentes semioses que constituem a diversidade dos portadores textuais com os quais os sujeitos lidam no seu dia a dia. Essa definição está bastante explícita na seguinte afirmação:

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

É essa segunda faceta do conceito de multiletramento que mais me interessa neste trabalho. Nesse sentido, pretendo contribuir para entendermos como as crianças – que se encontram em processo de construção da sua identidade multiletrada –

² Portadores de texto definem-se como todos os tipos e gêneros linguísticos que trazem em si uma construção textual. Considera-se texto aqui tanto como uma unidade de conteúdo cuja estrutura depende do gênero a que pertence, como uma unidade construída por um autor com objetivo de comunicação e interação com um leitor, interlocutor.

processam estrategicamente as ilustrações que se encontram nos textos com os quais elas se deparam.

Pretendo também trazer, com este trabalho, contribuição aos estudos que visam dar ênfase à relação entre o *linguístico e o cognitivo*. As pesquisas cognitivas em aquisição da escrita e leitura têm a importante função de mostrar em que aspectos as restrições individuais do ponto de vista cognitivo podem interferir positiva ou negativamente sobre a leitura; havendo inclusive propostas sistemáticas e eficientes, de instrução em leitura, que contribuem decisivamente para o professor das classes iniciais investirem na formação multiletrada da criança. Seu foco maior incide sobre a *aquisição de leitura* e são tradicionalmente vistos mais como um domínio de psicólogos do que de linguistas. No interior desses trabalhos, costuma-se estudar o papel da atenção e automatização de processos de recepção de sinais visuais e da consciência fonológica (Morais, 1996; Moraes et al., 1998; Cardoso-Martins, 1995; Byrne, 1995) na leitura inicial.

Não obstante à riqueza extrema dessas pesquisas citadas acima, há um fato a ser levado em conta: considerando-se a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil como um todo e, especialmente, a aquisição da língua escrita, não há mais lugar para defender a ideia de um comportamento uniforme entre todas as crianças que se encontram na educação infantil; por isso, faz-se necessário conhecer as diversidades de estilos de aprendizagem, consequentemente, de estilos diferentes de leitor, possíveis de se explicar, preferencialmente, através de investigações transdisciplinares. Além disso, é necessário que essa perspectiva cognitiva dialogue com as pesquisas linguísticas, no sentido de compreender em quais aspectos as características de uma dada escrita interferem no perfil de leitor e na sua formação multiletrada.

Ainda acerca das contribuições da linguística/psicologia para o debate sobre a aquisição da leitura, não posso ignorar os grupos de pesquisa voltados para a aquisição da ortografia, de como os sujeitos lidam com as arbitrariedades do nosso sistema de escrita (Morais, 2002). Enquanto as pesquisas sobre o letramento emergente interessam-se pelas crianças ainda não alfabetizadas, as pesquisas sobre aquisição da ortografia interessam-se pelas crianças em etapa final de aquisição do código escrito. Como entender, portanto, o processo mesmo de desenvolvimento da lectoescritura nessa passagem do letramento emergente até a aquisição da ortografia? São alguns aspectos referentes a essa questão a que Moreira (2003; 2017) também se tem dedicado nos últimos anos.

Neste trabalho, pretendo compreender como as crianças pequenas interagem com um texto ilustrado, buscando categorizar o comportamento estratégico dessas crianças diante do texto. Essa parece ser uma curiosidade também de outros estudiosos, como do ilustrador Ricardo Azevedo, quando questiona:

Como funciona a parceria da palavra com a imagem na construção da narrativa? Falando de crianças: uma criança de 6 anos, recém alfabetizada, precisa de ilustrações que ajudem a compreender o texto. Três anos depois, já lendo com fluência, as ilustrações teriam para ela exatamente qual função? (AZEVEDO, 1997, p. 3).

Diz-se que vivemos a era da imagem. Propagandas, panfletos, outdoors, textos virtuais diversos estão por aí a nos mostrar que muitas vezes uma imagem fala mais do que muitas palavras. Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos como o falante alfabetizado e o não-alfabetizado processam a imagem, e, principalmente, a imagem na

sua relação com o texto verbal. Muito se tem feito nesta área, a exemplo do trabalho de Coscarelli (1999), mas há ainda um trabalho incipiente sobre a questão do processamento da ilustração por crianças pequenas.

No presente trabalho, é meu objetivo contribuir para munir o educador infantil de informações a respeito do comportamento estratégico de crianças – entre 4 a 9 anos de idade – no processamento da ilustração durante a leitura de texto. Embora partindo de generalizações, pretendo, contudo, a partir das discussões acerca das estratégias utilizadas pelas crianças em geral, refletir sobre as possíveis escolhas subjetivas dessas crianças e o quanto essas escolhas podem definir perfis diversos de leitores proficientes.

Nesse sentido é que lanço mão da teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) para compor o debate, teoria essa que tem como um dos seus fundamentos a defesa de que crianças diferentes aprendem de maneiras diferentes. Aqui defendo que essa aprendizagem significativa gera não apenas estilos diferentes de aprendizagem como estilos diferentes de leitor. A pergunta que ficaria para o professor seria: como posso contribuir para que meu leitor seja multiletrado, respeitando seu estilo de aprendizagem? E como pensar esse dilema em relação ao letramento imagético?

2 Procedimentos da pesquisa

Para esta investigação, lancei mão do banco de dados da pesquisa de campo e experimental, realizada em Itabuna e Ilhéus, estado da Bahia, no interior do projeto de pesquisa *Os estágios de desenvolvimento da leitura em Língua Portuguesa* (MOREIRA, 2004), promovido pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Tal pesquisa teve sua conclusão em 2004 e, entre outros resultados, compôs um banco de dados do qual me aproprio neste momento para desenvolver o presente trabalho.

Os sujeitos dessa pesquisa foram crianças entre 4 a 9 anos de idade, do sexo feminino e masculino, de diferentes classes sociais e que estavam sendo submetidas (no caso daquelas que já se encontram no processo de alfabetização escolar) a diferentes métodos de alfabetização (fonológico ou global). Para a seleção dos informantes, parti de uma amostra primária de 180 indivíduos, os quais foram selecionados inicialmente através das entrevistas. A amostra final foi distribuída em quatro grupos, divididos quanto ao tipo de contato com a escrita: o primeiro grupo foi composto de 08 (oito) crianças que ainda não haviam sido introduzidas no processo escolar de alfabetização – em algumas escolas, denomina-se Jardim de Infância, em outras, Maternal, ou mesmo em algumas outras, Creche. No segundo grupo foram reunidas 08 (oito) crianças que se encontravam no processo de pré-alfabetização³, iniciando o contato com o sistema de escrita – no caso da escola pública, tal fase correspondia, à época, à pré-escola; para a escola particular, compreendia o denominado 2.º período. O terceiro grupo, por sua vez, compôs-se de 08 (oito) crianças que se encontravam na fase de alfabetização escolar sistemática (correspondendo, na escola particular, à classe de alfabetização, e, na pública, ao 1.º ano do Ciclo Básico ou 1.º ano do Ensino Fundamental). Finalmente, o quarto grupo constituiu-se de 08 (oito) crianças que recém concluíram a aprendizagem sistemática da escrita (compreendendo a 1.ª série da escola particular, 2.º ano do Ciclo Básico da escola pública ou 2.º ano do Ensino Fundamental). Obteve-se, desta forma, um total de 32 informantes.

³ Utilizo este termo para referir-me à série imediatamente anterior à alfabetização sistemática.

Para a seleção dos sujeitos, foram aplicadas inicialmente três entrevistas: a primeira com os pais ou responsáveis; a segunda com o professor; a terceira com a própria criança, para obter informações sobre idade, tipo de contato com a escrita, nível de letramento e método de alfabetização ao qual a criança estaria exposta (para obter essa informação, também foram frequentadas algumas aulas para confirmar ou não o método que é aplicado), além de obter a anuência de professores e dos responsáveis para a realização da pesquisa experimental. No trabalho que aqui exponho, entretanto, essas variáveis não entraram no escopo da investigação.

Quanto à coleta de dados, os sujeitos foram submetidos aos mesmos testes de leitura, que consistiram de leitura de palavras, frases e de texto, em duas diferentes condições (leitura oral e silenciosa). Os testes de leitura de palavras, de frases e de textos foram feitos em dias separados, organizando-se da seguinte forma: o sujeito que havia sido submetido, num dia, ao teste de leitura de palavras, no dia seguinte, faria o teste de frase e assim sucessivamente. Desta forma, um novo teste com o mesmo texto, sob novas condições, só iria ocorrer, oito dias depois.

O material a ser lido foi elaborado considerando diferentes graus de canonicidade no nível da palavra, da frase e do texto. Todos os testes eram acompanhados de um questionário oral, que seria aplicado imediatamente após a leitura de cada elemento (palavra, frase ou texto) para avaliar a compreensão do elemento lido.

Cada um dos testes recebeu uma versão denominada *teste de aquecimento*, o qual era aplicado sempre no início de cada sessão de leitura, com intuito de tornar a criança atenta para a atividade que seria posteriormente realizada.

Para este estudo, utilizaram-se apenas os resultados do teste de texto intitulado *O sapo Cuca*. O referido texto tem as seguintes características: trata-se de um texto narrativo infantil curto (24 palavras com estruturas silábicas na maioria simples – CV, compostas de períodos simples ou orações coordenadas); a versão ilustrada compõe-se do texto seguido de um desenho colorido ilustrando a história.

As leituras individuais foram realizadas utilizando o instrumento de leitura denominado *protocolo verbal*, adaptado para crianças na fase inicial da escrita. A adaptação consistiu, além de uma adequação linguística - tornando a orientação acessível às crianças - na opção por gravar a orientação que deveria ser dada a cada criança no momento da leitura. Dessa forma, o procedimento fora o seguinte: antes de iniciar a sessão de leitura, o instrutor punha o CD com as orientações gravadas para a criança ouvir. A partir dessas orientações, a criança realizaria a leitura, na presença do instrutor e tendo a sua leitura filmada. Esse procedimento era inicialmente utilizado durante o teste de aquecimento, com exceção da gravação, pelas razões já apontadas acima. Em seguida, realizava-se o mesmo procedimento, com a gravação em áudio e vídeo, para o que denominei *teste principal*.

Todos os testes foram acompanhados de ilustração. A alternativa utilizada para a aplicação dos testes na condição de leitura sem ilustração foi a colocação de uma tarja cobrindo cada ilustração, no momento da leitura. Para este trabalho, foram selecionados os protocolos de leitura do texto *O sapo Cuca*, nas categorias com ilustração e sem ilustração e na condição de leitura oral.

Visando à compreensão dos aspectos que envolvem o processamento da imagem na sua relação com o texto, quatro perguntas constituíram eixos norteadores deste trabalho, quais sejam:

1. As crianças, na fase inicial da aquisição da leitura, têm melhor desempenho em compreensão de texto quando este vem acompanhado de ilustração?

2. As crianças, na fase inicial da aquisição da leitura, têm melhor desempenho em decodificação de texto quando este vem acompanhado de ilustração?

3. As crianças, nos diversos estágios de aquisição da leitura, processam mais rapidamente o texto quando ele vem acompanhado de ilustração?

4. Quais estratégias de interpretação da ilustração caracterizam o comportamento das crianças nesta fase?

5. As crianças têm comportamentos estratégicos diferentes a depender do estágio em que se encontram?

Para avaliação da primeira questão, baseei-me nos resultados dos testes de compreensão de texto de todos os sujeitos, nas condições de leitura silenciosa e oral, comparando os escores obtidos nos testes com texto ilustrado com os escores dos testes sem ilustração. A segunda questão foi avaliada tomando como referência os dados de todos os grupos (num total de quatro), os quais foram interpretados como estágios ou subestágios do processo de aquisição da leitura; comparou-se aí a velocidade empregada na leitura dos testes ilustrados com a velocidade da leitura nos textos sem ilustração. A fim de avaliar a terceira questão, foi feita uma apreciação qualitativa do comportamento estratégico, de cada criança, diante da ilustração que acompanha o texto; dentre os comportamentos observáveis, selecionei aqueles mais frequentes e recorrentes, organizando-os em categorias. Por fim, para dar conta da quarta questão, estabeleci uma comparação quantitativa das estratégias utilizadas pelos quatro diferentes grupos. É importante frisar que, para estas duas últimas questões, foram utilizadas apenas as leituras orais, visto que, embora seja interessante investigar como seria o comportamento estratégico dessas crianças em leituras silenciosas, não há possibilidade de observação direta e, consequente, categorização de estratégias numa leitura sem verbalização.

3 Níveis de leitura

O ato de ler – tratando-se de textos em escrita alfabética – pressupõe duas atividades básicas: decodificar e compreender. Numa leitura efetiva, uma atividade depende da outra. Se alguém compreende sem decodificar – por exemplo, se entende ouvindo outra pessoa oralizar um texto – ele só realizou uma parte da leitura (a compreensão). Por outro lado, se alguém oraliza o que está escrito, mas não entende, ele realizou apenas a outra parte da leitura (a decifração/decodificação). Para que se considere que algo foi lido, é necessário, àquele que lê, a realização das duas operações simultaneamente, portanto, tratando-se de leitores proficientes, não se pode separar uma operação da outra.

Há, entretanto, que se considerar outra questão. Tanto a decodificação como a leitura pressupõem níveis. A decodificação envolve *segmentação* de letras, de grafemas, de sílabas numa palavra, de palavras numa frase, sem falar nas estratégias de *integração* lexical, sintagmática entre outras (MOREIRA, 1999). A compreensão pressupõe também níveis, que vão desde a *compreensão local* (de partes do texto, como palavras, frases, parágrafos, entre outros) passando pela *global* (da totalidade do texto) até a *interpretação*, que diz respeito ao nível de interação do leitor com o que está escrito e da capacidade de este ir além do texto, relacionando-o a outros, concordando, refutando, questionando, elaborando outras ideias.

Retomando o que se disse acima: tratando-se de leitores proficientes, as duas operações (decodificação e compreensão) se dão simultaneamente, isso porque, como já demonstraram algumas pesquisas (SAMUELS; FARSTRUP, 1992), com a atividade frequente, o processo de decodificação se automatiza e permite que as duas operações sejam realizadas simultaneamente. Se um leitor adulto, que ultrapassou o estágio da aquisição da escrita, continuar realizando sempre as operações de decomposição e de compreensão/interpretação separadamente, podemos, sim, falar em *problemas de leitura*.

Tal evidência me permite dizer que, tratando-se de leitores iniciais, neste caso específico, de crianças na fase inicial de aquisição da leitura, a questão é diferente: como esses sujeitos encontram-se na fase em que a decodificação se dá ainda no nível consciente, e, portanto, ainda não se automatizou, é permitido, sim, falar-se de duas operações distintas no processo de leitura, ou seja, trata-se de um comportamento típico da fase de aquisição em que elas se encontram, e será superada com a experiência leitora. Portanto, não se pode considerar esse comportamento na criança como um *problema de leitura*, e sim como natural ao processo de aquisição.

Muitos estudiosos da leitura, entretanto, discordam desse ponto de vista e defendem a inexistência de níveis progressivos (do mais fácil para o mais difícil) de processamento e aquisição da leitura. Isso é o que transparece, por exemplo, na seguinte afirmação de Foucambert:

aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas... E com textos longos, centrados diretamente na experiência e nas preocupações das crianças (...) aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade (FOUCAMBERT, 1994, p. 37).

Até que ponto esta afirmação está levando em conta as características cognitivas dos sujeitos em questão? Aprende-se a ler lendo textos longos? Com base em quais dados se afirma isso? Na obra em questão, observo que não houve uma pesquisa observacional, com crianças, para provar que elas aprendem a ler apropriando-se de textos longos. Acredito que há muito de crença e pouco de evidência sobre afirmações deste tipo. Tal reflexão me leva de volta a teoria da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), quando essa defende que a aprendizagem inevitavelmente é gerida por estágios progressivos.

Esse seria o caso da criança que, sem conhecimento prévio a respeito do sistema de escrita, precisará ancorar-se inicialmente no conhecimento sistemático sobre o sistema de escrita, fornecido pelo professor. Na linha desse raciocínio e, com bases nas teorias sobre leitura e processamento leitor (SMITH, 1991), defendo que não me parece razoável começar um processo sistemático de aquisição da leitura partindo de textos longos, isso porque sobrecarregaria a memória de trabalho da criança, levando-a, ao invés de ler (decodificar e compreender), a tentar adivinhar o que está escrito. Adivinhação não é leitura.

Na direção desse raciocínio é que defendo a necessidade de investimento em pesquisas que visem definir a especificidade que caracteriza o leitor infantil, e que o diferencia do leitor adulto. Se continuarmos buscando, na criança, atributos próprios do leitor adulto proficiente, por conta da nossa incapacidade ou limitação teórico-metodológica de entender o processo de leitura inicial, pouco poderemos contribuir com

os educadores infantis, que não têm, diante de si, sujeitos ideais e construtos teóricos, mas crianças reais e um mundo cheio de linguagem complexa a ser desvelada.

Assim é que me permiti diferenciar, nesta pesquisa, as duas operações acima expostas (decodificação e compreensão) e tratá-las separadamente. Neste trabalho, levarei em consideração essas concepções que trago acerca da apropriação do texto pela criança e de como ela se comporta estrategicamente enquanto busca compreender o material lido. Interessa-me, em especial, entender o comportamento estratégico utilizado pelas crianças diante de textos ilustrados. O retrato que irei apresentar pretende traduzir-se em evidências objetivas, na direção da compreensão da construção do letramento visual da criança em fase de aquisição da escrita e da leitura. Para traçar esse retrato, fiz uso, basicamente, de dois suportes: as questões de compreensão e as transcrições das leituras orais. O primeiro suporte me permitiu inferir a respeito do nível de *compreensão* do texto lido; o segundo me permitiu fazer um levantamento das *estratégias* orais utilizadas pela criança para fazer uso da ilustração durante a leitura. Este último aspecto será melhor tratado no capítulo seguinte.

Para a análise, parti, inicialmente, dos resultados dos testes de compreensão, observando o desempenho das crianças nas respostas às questões de compreensão textual. Comparei, a partir daí, as condições de leituras do texto ilustrado com as condições de leitura do texto sem ilustração. Num segundo momento, fiz um levantamento das estratégias utilizadas, categorizando-as, e depois, procurei identificar quais estratégias são típicas de quais estágios. Por fim, visando juntar mais uma variável para compreender o papel do texto ilustrado, busquei comparar a velocidade de leitura das crianças nos testes ilustrados e sem ilustração; importa dizer que todas as leituras foram rigorosamente cronometradas.

O teste de compreensão foi composto de cinco perguntas, com diferentes níveis de complexidade; das perguntas que exigem respostas mais literais, às que exigem um nível mais alto de inferências. Não houve perguntas que permitissem mais de uma resposta, pelo fato de que seria impossível prever as respostas possíveis e, conseqüentemente, quantificá-las.

4 O comportamento estratégico como medida de compreensão do papel da imagem na leitura infantil

Embora haja muitos avanços nas pesquisas cognitivas que permitem compreender melhor o funcionamento cerebral envolvido no processamento linguístico – a exemplo do uso dos instrumentos de cartografia cerebral feito na Bélgica (MORAIS; KOLINSKY, 2000) –, há ainda muitos aspectos da leitura que só podem ser inferidos a partir do comportamento dos sujeitos diante do material lido.

Uma das maneiras de analisar esse comportamento é observando e categorizando as estratégias utilizadas pelo sujeito durante a atividade de leitura, o que vai ao encontro da metodologia aplicada geralmente nas pesquisas psicológicas (STERNBERG, 1992). Esse tipo de trabalho foi desenvolvido por Moreira (1999) e será feito também aqui; entretanto, enquanto, naquela pesquisa, trataram-se das estratégias orais de leitura do texto escrito, aqui serão estudados todos os tipos de estratégias, utilizados pelas crianças, para processar as ilustrações na sua relação com o texto verbal.

Costuma-se dividir as estratégias em dois tipos: cognitivas e metacognitivas (KATO, 1985). As primeiras dizem respeito aos mecanismos inconscientes e automáticos utilizados pelo sujeito diante de alguma tarefa que exija tomada de decisão (STERNBERG, 1992, p. 15), como é o caso da atividade de leitura. Essas estratégias não são identificáveis diretamente, mas são *inferíveis* – a partir da observação do comportamento do sujeito diante do escrito – e *categorizáveis* – a partir da observação do que é recorrente num número significativo de sujeitos.

O segundo tipo de estratégias são as metacognitivas, que se referem aos mecanismos semiconscientes ou conscientes (algumas vezes explicitáveis) utilizados pelos sujeitos durante alguma atividade intelectual, como a leitura.

As estratégias identificadas a partir dos protocolos de leitura dos sujeitos desta pesquisa, embora pareçam metacognitivas (e podem assim se tornar, principalmente numa leitura fluente), são consideradas cognitivas, visto que as crianças não têm consciência de que as usam durante a atividade de leitura.

5 Análise dos dados

No que tange à primeira questão – qual seja: As crianças na fase inicial da aquisição da leitura têm melhor desempenho em compreensão de texto quando este vem acompanhado de ilustração? – os dados demonstram que todos os grupos tiveram um desempenho melhor nas respostas às questões de compreensão quando liam (ou tentavam ler, no caso daquelas que não conseguiam decodificar o texto) os textos ilustrados do que diante de textos sem ilustração. Observe o Gráfico 1.

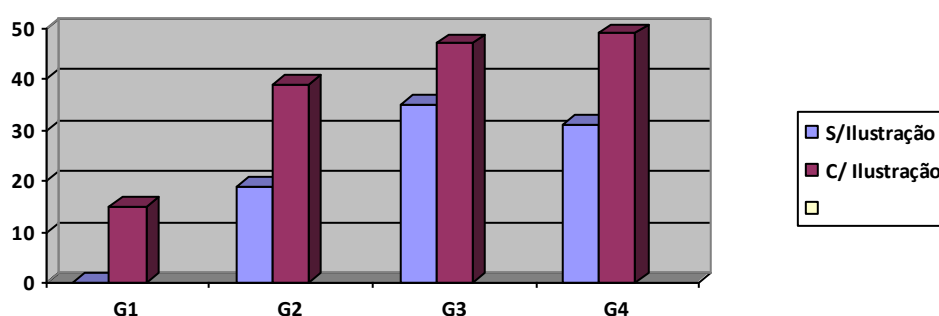


Gráfico 1 – Comparação do desempenho entre os grupos/ com e sem ilustração

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Conquanto os sujeitos do primeiro grupo não tenham sido capazes de compreender, sequer decodificar, o texto como um todo, é importante observar que o nível de interação e cooperação é maior com os textos ilustrados. Assim, as crianças se sentiam mais estimuladas a responder as perguntas diante do texto ilustrado (fato que

não ocorria nos testes sem ilustração, quando a maioria se calava), e, nessa condição, tentavam adivinhar as respostas; o que gerou acertos ao acaso. Esse tipo de comportamento também se repetiu no segundo grupo: nesse, os acertos ocorreram exclusivamente nas questões que demandam respostas literais, e o aumento no nível de acertos foi maior nos testes com ilustração, não porque eles tenham acertado em questões mais complexas, e sim porque um número maior de sujeitos resolveu responder as perguntas diante do texto ilustrado. Quanto ao terceiro grupo, também se evidencia um maior nível de acertos diante de textos ilustrados. Esse grupo também acertou mais as questões literais e, em poucos casos, as questões que exigem um maior nível de inferência. No último grupo - em que se registrou a diferença mais significativa a favor do texto ilustrado - observa-se uma maior quantidade de acertos na questão que exige um resumo do texto, isso me permite acreditar que a ilustração tenha servido para construir uma representação mental, visual do texto, gerando melhores resumos.

Embora esses resultados pareçam apenas ilustrar o óbvio, eles são significativos quando comparados à segunda questão de pesquisa: As crianças na fase inicial da aquisição da leitura têm melhor desempenho em decodificação de texto quando este vem acompanhado de ilustração? O que se observa, no que tange à relação da leitura de texto ilustrado com o uso das estratégias orais de leitura é que não há aumento no uso das estratégias de decodificação mais recomendadas (leitura contínua - LEIT-CONT)⁴ diante do texto ilustrado, como se poderia esperar. Isso me leva a concluir que, embora a ilustração auxilie na compreensão, não parece auxiliar significativamente na decodificação durante a leitura de texto. Essa é mais uma evidência de que decodificar e compreender são processos que, embora relacionados, ocorrem em separado na leitura inicial. Veja o Gráfico 2 abaixo, que ilustra os resultados encontrados a respeito do uso das estratégias pelo Grupo 1:

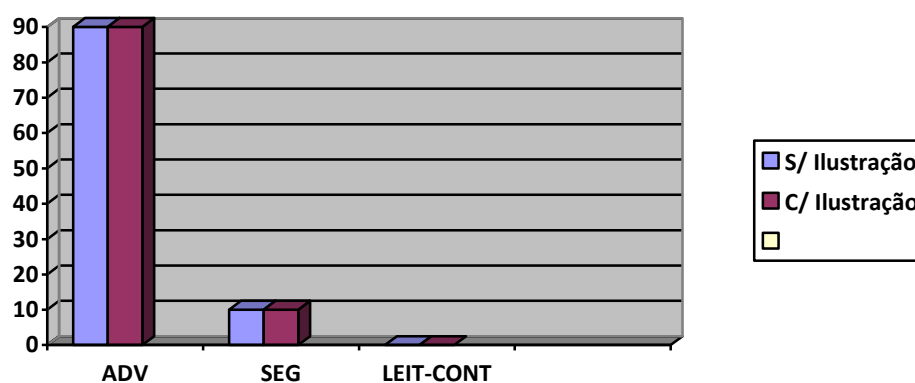


Gráfico 2 – Comparação do uso de estratégias entre texto com ilustração e sem ilustração – Grupo 1

Legenda: ADV- estratégia de adivinhação; SEG- estratégia de segmentação/decodificação; LEIT-CONT – leitura contínua ou instantânea.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

⁴ Dentre as estratégias de leitura consideradas por Moreira (1999), a leitura contínua consiste na leitura automática, sem decodificação prévia, de palavras ou sintagmas maiores que a palavra. É considerada como uma das estratégias mais eficientes de leitura.

No Grupo 2, observa-se um uso menor de estratégias de adivinhação (ADV)⁵ e maior de segmentação (SEG)⁶ em relação ao grupo anterior; isso já demonstra que as crianças do segundo grupo começam a compreender o caráter fonográfico⁷ da escrita. Observa-se também a ocorrência de uns poucos casos de leitura contínua; entretanto, não há diferença entre as situações de leitura de texto ilustrado e a leitura de texto sem ilustração. Isso pode ser ilustrado no Gráfico 3.

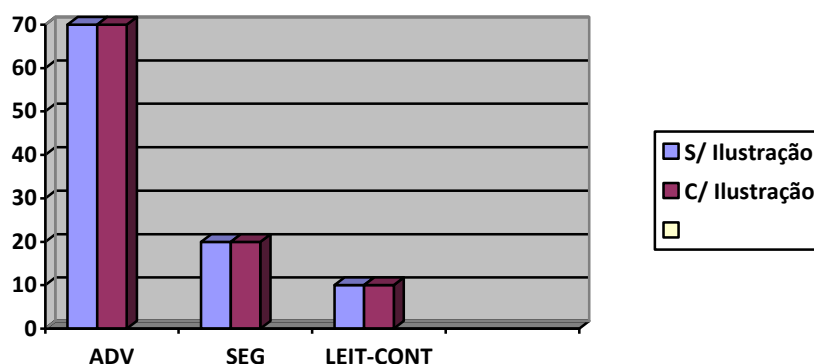


Gráfico 3 – Comparação do uso de estratégias entre texto com ilustração e sem ilustração – Grupo 2

Legenda: ADV- estratégia de adivinhação; SEG- estratégia de segmentação/decodificação; LEIT-CONT – leitura contínua ou instantânea.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

No Grupo 3, observa-se uma pequena diferença para menos no uso da segmentação e, para mais, no uso da leitura contínua, quando o texto é ilustrado; todavia, considerando-se o resultado geral, não é uma diferença significativa. Por outro lado, observa-se que, diante de um texto sem ilustração, a criança, sem âncora para tentar adivinhar o conteúdo semântico do texto, investe na decodificação para, a partir daí, e de forma autônoma, processar a palavra-alvo (em muitas situações, lê corretamente a palavra alvo, mesmo segmentando), demonstrando um investimento que leva a um resultado mais satisfatório do que se ela apenas tentasse adivinhar o que está escrito. O Gráfico 4 ilustra o fato.

⁵ Estratégias de adivinhação consistem numa pseudoleitura, em que a criança, ao se deparar com elementos que não consegue decifrar para compreender, tenta prever o que está escrito procurando adivinhar com base nas pistas que estão a sua disposição. Numa fase de apreensão do sistema de escrita, ou seja, na fase de escolarização da alfabetização, esta estratégia é considerada ineficiente para a busca da compreensão e autonomia leitora.

⁶ Compreendem as estratégias de decodificação nos mais diversos níveis linguísticos, desde a segmentação de letras, silábica, até a morfossintática. A segmentação pode levar o sujeito a apenas decifrar sem entender, ou pode levar à compreensão. Quando seguida de uma leitura contínua posterior do material lido, essa estratégia tende a ser mais eficiente para a construção do sentido do material lido.

⁷ Sistema de escrita cujos grafemas (símbolos gráficos) representam os sons da língua falada; diferente de uma escrita cujos grafemas representam os sentidos das palavras.

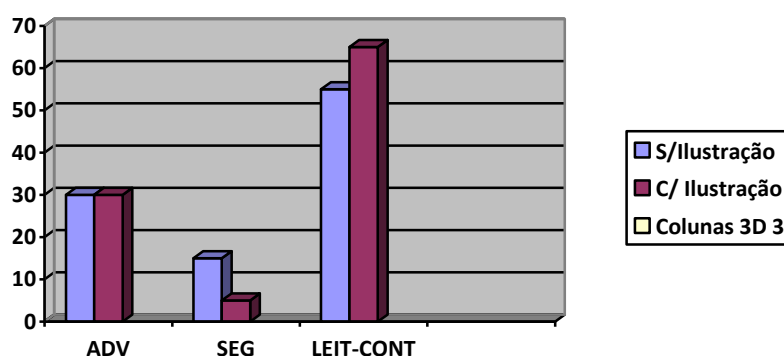


Gráfico 4 – Comparação do uso de estratégias entre texto com ilustração e sem ilustração – Grupo 3

Legenda: ADV- estratégia de adivinhação; SEG- estratégia de segmentação/decodificação; LEIT-CONT – leitura contínua ou instantânea.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

No Grupo 4, como demonstra o Gráfico 5, não há diferença no uso das estratégias nas duas situações diversas de leitura.

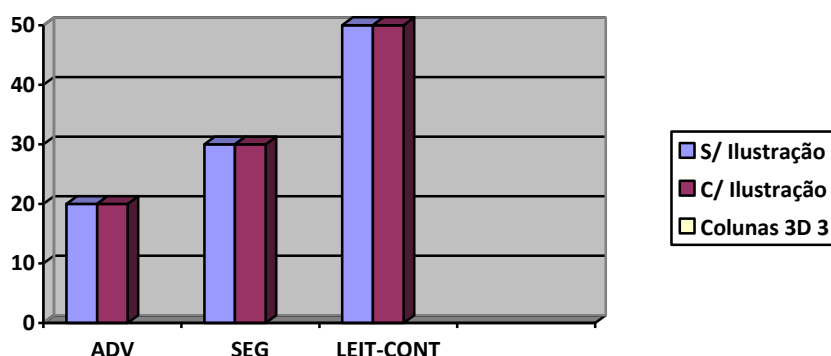


Gráfico 5 – Comparação do uso de estratégias entre texto com ilustração e sem ilustração – Grupo 3

Legenda: ADV- estratégia de adivinhação; SEG- estratégia de segmentação/decodificação; LEIT-CONT – leitura contínua ou instantânea.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Tratando-se da relação entre ilustração e velocidade de leitura – respondendo à pergunta: As crianças nos diversos estágios de aquisição da leitura processam mais rapidamente o texto quando ele vem acompanhado de ilustração? – observa-se que, em todos os grupos, há um aumento na velocidade de leitura diante do texto ilustrado. É importante informar que, para se objetar a possibilidade de a maior velocidade ter sido interferida pela familiaridade dos sujeitos com os testes, para cada quatro seções de leitura, o segundo e quarto eram com texto ilustrado; mesmo assim, na segunda seção (com ilustração), as leituras foram mais rápidas do que na terceira (sem ilustração). O Gráfico 6 é ilustrativo a respeito desses resultados.

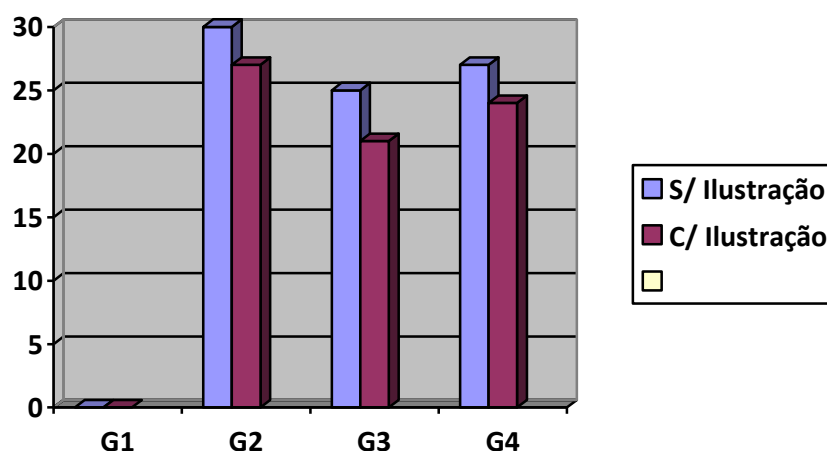


Gráfico 6 – Comparação da velocidade de leitura com e sem ilustração – Todos os grupos

Obs: Os números do lado esquerdo do gráfico correspondem ao tempo médio (por segundos) das leituras de cada grupo.

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Como se pôde visualizar no gráfico anterior, o Grupo 1 não apareceu porque, como os sujeitos deste grupo ainda não decodificam, mas apenas realizam aquilo que é conhecido como pseudoleitura, as seções de *leitura* eram longas ao extremo, o que me obrigou a considerá-las como *não-especificadas* no fator tempo. Considerei apenas as respostas aos testes de compreensão e o uso das estratégias.

O que pode estar denunciando essa maior velocidade no texto ilustrado? Sabemos que, numa leitura proficiente, a ilustração tem a função de ativar o conhecimento prévio, o que promove uma leitura mais fluente e consequentemente mais rápida. Evidentemente outros fatores podem interferir na rapidez além da previsibilidade – e nem sempre a rapidez indica bom desempenho - mas sabemos, por outro lado, que uma das razões para a maior rapidez é a previsibilidade e sabemos também que a rapidez é um bom indicativo de otimidade na leitura. Acredito que o mesmo pode ocorrer com a leitura inicial, especialmente nos grupos mais avançados.

Até o momento, venho tentando dar conta da ilustração enquanto auxiliar da leitura de texto pelas crianças; todavia, há ainda que responder como as crianças lidam com a ilustração, que tipo de comportamento as crianças têm diante do texto ilustrado, quais estratégias elas usam para processar a ilustração. A partir desse ponto, portanto, pretendo responder a quarta pergunta: Quais estratégias de interpretação da ilustração caracterizam o comportamento das crianças nesta fase inicial?

Para identificar as estratégias que ocorreram, foi necessário retomar as gravações e fazer um levantamento daquelas que eram utilizadas pelas crianças diante da ilustração. Optei pelas estratégias mais recorrentes, embora tenha havido uma série longa de outros gestos de leitura interessantes (mas de difícil categorização), que poderiam levar a uma compreensão mais completa da relação da criança com o texto

ilustrado. Se um trabalho deste porte fosse feito, certamente nos levaria também a uma melhor compreensão de outros tipos de *leitura* proficiente, como a pictórica, a ideográfica, a leitura de textos publicitários imagéticos, entre outros.

É interessante observar que as ilustrações não passam despercebidas pelas crianças. Cada uma delas tem um modo particular de se relacionar com a ilustração, umas mais, outras menos interativas; umas mais, outras menos eficientes, umas mais outras menos reflexivas. As estratégias identificadas estão elencadas e definidas no quadro 1.

Estratégia	Definição
Comentário breve anterior	Consiste num gesto de apontar – ou olhar – para a ilustração, tecendo comentários subjetivos, breves antes de dirigir-se ao texto verbal.
Comentário breve posterior	Consiste num gesto de apontar – ou olhar – para a ilustração, tecendo comentários subjetivos, breves depois de ler o texto verbal.
Comentário longo anterior	Consiste num gesto de apontar – ou olhar – para a ilustração, tecendo comentários subjetivos, longos antes de dirigir-se ao texto verbal.
Comentário longo posterior	Consiste num gesto de apontar – ou olhar – para a ilustração, tecendo comentários subjetivos, longos depois de ler o texto verbal.
Fixação breve anterior	Consiste numa fixação silenciosa por um tempo curto – até 10 segundos – às vezes, acompanhada do gesto de apontar, antes de dirigir-se ao texto verbal.
Fixação breve posterior	Consiste numa fixação silenciosa por um tempo curto – até 10 segundos – às vezes, acompanhada do gesto de apontar, depois de ler o texto verbal.
Fixação longa anterior	Consiste numa fixação silenciosa por um tempo longo – mais de 10 segundos – às vezes, acompanhada do gesto de apontar, antes de dirigir-se ao texto verbal.
Fixação longa posterior	Consiste numa fixação silenciosa por um tempo longo – mais de 10 segundos – às vezes, acompanhada do gesto de apontar, depois ler o texto verbal.

Quadro 1 – Estratégias de leitura da imagem utilizadas

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Seria interessante observar a relação entre variáveis internas – se a estratégia foi anterior ou posterior, se longa ou breve, se oral ou silenciosa – e o desempenho em compreensão; entretanto, isso detalharia ao extremo a análise. Interessa-me, portanto, compreender como se distribuem essas estratégias entre os grupos, se há comportamentos típicos de cada estágio, e tentar inferir algo desse comportamento. Respondo, então, a quinta pergunta deste trabalho: As crianças têm comportamentos estratégicos diferentes a depender do estágio em que se encontram?

No que tange a esta questão, observa-se – na tabela 1 abaixo - a distribuição entre os grupos da ocorrência das estratégias acima relacionadas.

Tabela 1: Ocorrência das estratégias de leitura da imagem entre os grupos

Estratégias	G1	G2	G3	G4
CBA	2		1	
CBP	5	5	2	
CLA	1			
CLP		1		
FBA		2	5	6
FBP				1
FLA			1	1
FLP			2	1

Legenda: CBA: comentário breve anterior; CBP: comentário breve posterior; CLA: comentário longo anterior; CLP: comentário longo posterior; FBA: fixação breve anterior; FBP: fixação breve posterior; FLA: fixação longa anterior; FLP: fixação longa posterior. Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Nota-se, nesses dados, que as estratégias típicas do Grupo 1 foram os *comentários* acerca da ilustração, sem ocorrência de fixações silenciosas diante da imagem, o que demonstra que esses sujeitos só focalizaram a atenção na ilustração depois de tentarem ler o texto. O *comentário* é também a estratégia típica do Grupo 2, entretanto, já ocorrem estratégias de fixação silenciosa embora em menor número. Os Grupos 3 e 4 têm como estratégias típicas a fixação silenciosa especialmente antes da leitura e por um tempo curto, entretanto o Grupo 3 ainda realiza comentários, o que não ocorre com o Grupo 4.

Esses gestos de leitura me permitem retomar o conceito de multiletramentos – especialmente a reflexão sobre as múltiplas semioses que constituem os textos – mas também me fazem refletir sobre os diferentes comportamentos estratégicos dos sujeitos que processam os textos. Então, acrescento mais um fator para compreender o conceito de multiletramentos. Enquanto Rojo (1998) aponta dois aspectos que definem os multiletramentos – o social e semiótico – aponto mais um: o nível de aprendizagem do leitor acerca da escrita.

Por outro lado, não poderia ignorar esses dados para refletir sobre o quanto a maneira como a criança lida com a imagem no texto ilustra as concepções que fundamentam a teoria da aprendizagem significativa. Na medida em que as crianças menores (entre 4 a 5 anos), sujeitos do grupo 1, limitam-se a comentar sobre a ilustração ao invés de usá-la para tentar inferir informações sobre o texto, elas não fazem uso da ilustração como âncora para processar e compreender o texto verbal. As crianças um pouco mais avançadas na leitura (grupo 2), também fazem comentários; entretanto, em algumas situações, silenciam diante da ilustração para tentarem inferir, a partir delas, o que está contido no texto impresso. Em outras palavras, usam a ilustração como âncora para processar o texto, uma vez que ainda não dominam suficientemente o sistema alfabético de escrita. Já as crianças dos grupos mais avançados (grupos 3 e 4) priorizam as fixações silenciosas sobre as ilustrações, deixando para oralizar, durante a leitura, apenas no momento de decodificar as palavras mais complexas. Esses gestos dão indícios de que usam a ilustração não mais como âncora para ler, mas com uma função acessória, auxiliar na construção do sentido do texto lido.

O que se poderia, então, refletir a respeito do aqui se apresenta? Primeiro, no que tange ao tipo de comportamento de cada grupo e seus escores no teste de compreensão,

observa-se que os sujeitos cujas estratégias típicas eram os *comentários* foram os que tiveram escores menores nos testes de compreensão, enquanto os sujeitos que fizeram mais *fixações* tiveram melhores escores no teste de compreensão. Outro aspecto a ser apontado: parece que se fixar na ilustração antes de ler o texto é uma estratégia mais eficiente do que o contrário (fixar-se apenas depois), visto ser este o comportamento mais comum ao grupo de melhor desempenho. O que caberia perguntar seria se esses sujeitos evoluem no uso que fazem da ilustração, ao longo do seu desenvolvimento, no processo de aquisição da lectoescrita, e se isso ocorre de forma intuitiva, ou auxiliados pela escola (professores), ou pelo adulto em geral (pais, responsáveis, cuidadores).

Esses dados e essas inferências me fazem crer que o tipo de contato dessas crianças com histórias ilustradas – como são utilizados em casa, na escola e em outros ambientes pelos adultos que leem para as crianças – podem dar muitas contribuições para formação do letramento visual desses sujeitos.

6 Conclusões

Aparentemente, buscar compreender como as crianças processam a ilustração na leitura enquanto ainda há muito a saber sobre como as crianças processam o texto verbal é colocar “o carro adiante dos bois”. Entretanto, considerando-se o fato de que estamos vivendo cada vez mais a *era da imagem* e, ainda, que o próprio texto escrito é composto de logogramas (como os sinais de pontuação), não é exagero buscar essa compreensão. Além disso, todos sabemos que o contato da criança com o texto ilustrado é ainda muito maior do que o do adulto. Não se apresentam textos sem ilustração à criança. Os contos de fadas, primeiro contato da maioria das crianças – principalmente daquelas com alto nível de letramento – com textos, exploram, ao máximo, o imaginário infantil pelo uso da ilustração.

Por outro lado, creio que o entendimento desse aspecto da leitura infantil poderá lançar luz também à compreensão de como se processa a imagem numa leitura fluente e quais as estratégias de leitura da ilustração são mais recomendadas como auxiliares na leitura de texto. Tem-se convivido constantemente, na escola, com a dificuldade de leitores adultos ao lidar com os textos ilustrativos que acompanham os textos escritos (tabelas, gráficos, fotos, charges, mapas, etc.). Não seria esta uma tarefa a ser ensinada? E para ensinar as melhores estratégias de leitura de imagens não seria necessário, em primeiro lugar, compreender quais sejam essas estratégias?

Dessa forma, o desejo é que este trabalho também possa contribuir nesse sentido, fornecendo um átomo nesse universo de conhecimentos a respeito de tema tão pouco explorado e tão necessário no interior das pesquisas sobre leitura infantil. Diante dos dados expostos, e das análises feitas, podemos oferecer algumas respostas, ao passo em que apontamos perguntas futuras que merecem mais investimentos nas pesquisas na área de linguística aplicada ao ensino da escrita dirigido às crianças.

Em resposta conclusiva à primeira questão – o texto ilustrado contribui para um melhor desempenho da criança em compreensão? – observa-se que a ilustração contribui para um melhor desempenho em compreensão em todas as fases do processo de aquisição, havendo diferenças apenas quanto ao tipo de interferência para cada fase. Crianças cuja concepção de escrita ainda não atingiu o nível em que realiza operação de decodificação, sente-se mais estimulada e interativa diante do texto ilustrado do que

submetida a um texto sem ilustração. Nas demais fases, a ilustração evolui de um papel essencial na segunda e terceira fases (a criança usa a ilustração como âncora para compreender o texto) até atingir um papel acessório para o processo de compreensão do texto; ou seja, as crianças em fase mais avançada compreendem o texto independente da ilustração, mas seu desempenho é maior se o texto for ilustrado.

Quanto à segunda questão – o desempenho da criança em decodificação sofre interferência da ilustração? – os resultados demonstram que a existência ou não de ilustração não interfere no desempenho em decodificação (especificamente no uso de estratégias de decodificação mais eficientes) em nenhum dos grupos estudados. Tal resultado me faz concluir que tarefas de processamento linguístico (decodificação), necessário para um sujeito que usa uma escrita fonográfica como a nossa, não dependem substancialmente da imagem. Todavia, penso que isso não diminui a importância de que se ofereça primordialmente texto ilustrado à criança, na medida em que, ao contribuir para a criança prever as palavras que podem ocorrer no texto, pode estimulá-la a uma postura mais ativa e mais atenta diante dos símbolos escritos que se encontram a sua disposição. Dessa forma, se, por um lado, a ilustração não contribui significativamente para a criança realizar estratégias de leitura mais eficientes, certamente ajudam na construção e evolução da sua hipótese sobre a escrita.

A variável rapidez de leitura demonstrou estar positivamente correlacionada com a existência ou não de ilustração; o que está coerente com o resultado referente à primeira pergunta. Texto ilustrado é processado mais rapidamente e é também melhor compreendido do que o texto sem ilustração. Ressalte-se, todavia, que não se pode advogar que toda leitura lenta seja menos eficiente. Fatores extralinguísticos e linguísticos podem interferir na rapidez do processamento. Portanto, esse não é um resultado que se possa generalizar para outras situações de leitura.

No tocante à pergunta sobre os tipos de estratégias de leitura de ilustração utilizadas pelas crianças, ressalto que as estratégias que apresentei neste trabalho podem ocorrer também com os leitores fluentes. Todavia, gostaria de destacar que as categorias apresentadas em si mesmas têm menos importância do que os caminhos futuros a que possam nos levar; qual seja, o investimento em pesquisas que clareiem nossa compreensão sobre a construção do letramento visual dos sujeitos leitores. Assim, acredito que seria importante observar se a maneira como o sujeito se apropria da ilustração (com fixações longas ou curtas, comentários longos ou curtos, fixações anteriores e ou posteriores à leitura do material verbal) interfere significativamente sobre seu desempenho como leitor, ou se define estilos de leitor, entre tantas outras perguntas para as quais os resultados aguçam a nossa curiosidade.

A resposta a essas perguntas também desperta ainda mais o interesse quando me deparo com a resposta à última questão, qual seja, se crianças têm comportamentos estratégicos diferentes a depender do estágio em que se encontram. Os dados mostram que, à medida que avançam nas suas hipóteses sobre a escrita, as crianças também avançam na maneira como processam a ilustração, visando à compreensão textual. Tais achados estão bastante coerentes com o que afirmam Moreira e Filho (2018) em seu trabalho acerca do papel dos mapas mentais para aquisição do letramento cartográfico (que é também um tipo de letramento visual) e de como isso pode ser apropriado pelo professor para auxiliá-lo no trabalho para a formação multiletrada dos seus estudantes:

Em quase todos os momentos do dia-a-dia, as pessoas deparam-se com imagens, gráficos, tabelas e, associada a eles, a necessidade de decodificação. Portanto, estimular o desenho através dos mapas mentais faz-se necessário uma

vez que, ao desenvolver nas pessoas a capacidade de leitura e interpretação imagética, também está gerando a inclusão, já que o mundo globalizante exclui aqueles que não conseguem dominar estas ferramentas (p. 89).

(...)

A partir desta reflexão, percebe-se que, através dos mapas mentais e da percepção dos espaços vividos pelos alunos, o desenho simboliza o que se vê real e concretamente, bem como o que se encontra no imaginário. Este brincar com o desenho mental é mais uma ferramenta utilizada pelos professores no intuito de não só aprimorar os conceitos da disciplina, mas também situá-los como atores de transformação da sua própria realidade (p. 90).

Disso se pode concluir que as crianças em fase de aprendizagem da escrita utilizam estratégias para compreender a ilustração (e sua relação com o texto impresso) de uma forma singular; o que as diferencia dos leitores proficientes. E vou mais longe: compreender esses gestos e tomá-los como suporte para definir estratégias de ensino da leitura é algo extremamente necessário ao professor, tanto ao professor de crianças como aos demais. Além disso, contribui para que estejamos voltados também para a formação multiletrada da criança e do estudante em geral.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. *Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro*. 11.º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 1997.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-67.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em fase pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.

COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, UFMG, B. Horizonte, MG.

FOUCAMBERT, Jean. Por uma política de leiturização... dos 2 aos 12 anos. In: _____ *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. S. Paulo: Martins Fontes, 1985.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORAIS, J. *A Arte de Ler*. S. Paulo: Editora da UNESP, 1996.

MORAIS, J; KOLINSKY, R.; ALEGRIA, J. e SCLIAR-CABRAL, L. Alphabetic literacy and psychological structure. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 33, n.º 4, 1998. p. 61-79.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Neurociência Cognitiva e Psicolinguística: II. A linguagem escrita. *Palavra* 6, 77-93, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A Concepção da Escrita pela Criança*. São Paulo: Pontes, 1992.

MOREIRA, C. M. *O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura*. 1999. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, RS.

_____. Leitura e oralidade: caminhos que se cruzam. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 38, n.º 2, p. 171-195, junho, 2003.

_____. *Relatório de Pesquisa: Os estágios de desenvolvimento da leitura em língua portuguesa*. UESC: Ilhéus, 2004 (Inédito).

_____. *A sílaba na alfabetização de crianças e adultos*. Curitiba: Appris, 2017.

_____; FILHO, A. P. S. Desenhando o lugar onde vivo: o uso do mapa mental como estratégia para a formação do letramento cartográfico na educação básica. In: PAIVA, F. J. O.; SILVEIRA, E. L. *O ensino na Educação Básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores. 2018. p. 79-92.

REGO, L. B. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler. In: KATO, M. A. (Org.). *A Concepção da Escrita pela Criança*. São Paulo: Pontes, 1992.

ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. *Letramentos múltiplos*. Escola e inclusão social. São Pauli: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Falando ao pé da letra. A constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. E. *What Research has to say about Reading Instruction*. IRA, Newark: Delaware, 1992.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

STERNBERG, R. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

O ENSINO DOS NOMES DE LUGARES DA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE UM SOFTWARE TOPONÍMICO

Rodrigo Vieira do Nascimento
Karylleila dos Santos Andrade

Submetido em 07 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 20 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 197-212

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

O ENSINO DOS NOMES DE LUGARES DA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE UM SOFTWARE TOPONÍMICO

THE TEACHING OF PLACE NAMES FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL INNOVATION: A DISCUSSION ABOUT A TOPONYMIC SOFTWARE

Rodrigo Vieira do Nascimento^{*}
Karylleila dos Santos Andrade^{**}

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo discutir os princípios da inovação pedagógica sob o viés onomástico. A proposta do trabalho se vincula ao estudo da Toponímia aplicada ao ensino e consiste em identificar os nomes de lugares à luz da prática pedagógica interdisciplinar e inovadora, analisando as contribuições dos estudos toponímicos no ensino básico. Este estudo visa à apresentação preliminar do Software Toponímico do Tocantins (SISTOP) na perspectiva do conceito de inovação pedagógica. Para realizar esta discussão, utilizaremos como subsídios teórico-metodológicos os trabalhos de Dick (1990) e Andrade (2010; 2012; 2013), no campo da Toponímia, e os estudos de Saviani (1995) e Correia (1989), no que diz respeito às discussões da inovação pedagógica. Os resultados, em andamento, sugerem que o uso do software, de caráter pedagógico, pode ajudar os professores e alunos da Educação Básica, a fim de ampliar o conhecimento sobre toponímia tocantinense.

Palavras-chave: nomes de lugares; inovação pedagógica; Software Toponímico do Tocantins.

ABSTRACT: This essay aims to discuss the principles of pedagogical innovation from the onomastic perspective. The proposal of this paper is linked to the study of Toponymy applied to teaching, which consists of identifying place names according to the interdisciplinary and innovative pedagogical practice, analyzing the contributions of toponymic studies to basic education. This study also focuses on the preliminary presentation of the Tocantins' Toponymic Software, discussing the concept of pedagogical innovation. In order to conduct this discussion, the studies of Dick (1990) and Andrade (2010, 2012, 2013), for the Toponymy field, and the studies of Saviani (1995) and Correia (1989) regarding the discussions of pedagogical innovation will be used at the theoretical-methodological subsidies. The results, in progress, suggest that the use of the software, with a pedagogic nature, can assist basic education teachers and students in order to broaden the knowledge about Toponymy in the state of Tocantins.

Key Words: place names; pedagogical innovation; Tocantins' Toponymic Software.

1 Toponímia e inovação pedagógica: breves anotações

^{*} Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Estado do Tocantins (UFT). E-mail: rdrviera@hotmail.com.

^{**} Doutora em Linguística, Professora Associada do Curso de Teatro e do Programa Pós-Graduação em Letras, campus de Araguaína e campus de Porto Nacional. Bolsista Produtividade do CNPq PQ2. E-mail: karylleila@gmail.com.

A língua, como instituição social, reflete o ambiente físico e cultural dos falantes. Estudar uma língua implica a identificação de fatos históricos, características físico-geográficas e evidências socioculturais, um resgate de memória coletiva e “uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço” (CLAVAL, 2001, p. 189). Dentro de uma comunidade, a língua acaba se ajustando à cultura, criando ou se adaptando às novas formas de falar que acompanham quaisquer possíveis mudanças culturais (TITIEV, 1963). Lyons (1982, p. 274) afirma que “cada sociedade tem a sua própria cultura e diferentes subgrupos, dentro de uma sociedade, podem ter sua própria subcultura distintiva”. Assim, sabe-se que determinado grupo social possui características culturais próprias que, inerentemente, influenciam no seio denominativo, inclusive no processo de nomeação de nomes de lugares.

Os signos linguísticos ordenam e categorizam o mundo, sendo uma atividade linguística que apreende a realidade. Os signos toponímicos (ou topônimos) representam uma projeção aproximada do real de um grupo, um universo transparente de valores, poder, códigos e usos convencionais. Aprofundar estudos acerca da toponímia é se envolver na complexa teia das diversas áreas do conhecimento quando investigamos os nomes de lugares. Os estudos toponímicos, caracterizados pelo seu caráter interdisciplinar, favorecem a aquisição de múltiplos conhecimentos, possibilitando ao sujeito se (re)encontrar com a identidade, história, etimologia do nome, tendo em vista o plano onomasiológico no ato de dar nomes aos lugares.

A inovação é uma característica predominante dos herdeiros da modernidade. Em princípio, tal fato se justifica pelo aparecimento histórico da chamada sociedade da informação e do conhecimento. O conceito de inovação, voltado à educação, resultou dos avanços da ciência e da tecnologia, que influenciam no desenvolvimento econômico, social e cultural. A esse respeito, a tecnologia digital e suas influências trazem à escola a necessidade da sua incorporação nos processos educativos com a finalidade de inovar o ensino.

A finalidade deste trabalho é a de proporcionar uma reflexão sobre como as informações socioculturais, históricas, geográficas, antropológicas, ideológicas e etimológicas a respeito dos topônimos (elementos¹ físicos e humanos) podem fomentar e ampliar, do ponto de vista do currículo escolar, o leque de conhecimentos de determinados conteúdos, haja vista que este estudo visa, preliminarmente, à apresentação de uma proposta de aplicação da Toponímia na educação básica, tendo em vista o conceito de inovação pedagógica.

2 Possíveis relações entre Toponímia e ensino

¹ Para este estudo, substituímos o termo “acidente” por “elemento”. Na Geografia, as paisagens revelam os elementos presentes no espaço geográfico, como os elementos naturais (clima, vegetação, relevo) e os elementos humanos ou culturais, que são relativos aos aspectos sociais, históricos e culturais do homem (cidades, fazenda, sítio, chácara, escola e outros ou relativos a vultos históricos, profissões, crenças religiosas, etnias etc.). Dessa forma, ao analisar um lugar, podemos nos deparar com *elementos* que formam a paisagem desse lugar: aspectos físicos, humanos e culturais. O termo “acidente” pode estar associado a qualquer alteração ou transformação que ocorre sobre a superfície terrestre e poderia incidir em dúvidas ao longo do processo de investigação; por isso, achamos conveniente modificar o termo, a fim de facilitar a compreensão.

A Onomasiologia – situada no campo das denominações e designações – se apropria do processo semântico da nomeação e é reconhecida como um amplo campo científico e linguístico a estudiosos que se interessam pelas mutações das palavras ou buscam, a partir dos conceitos, os signos linguísticos. Neste ínterim, situa-se a Onomástica ou Onomatologia, uma disciplina científica com suas especificidades, taxionomias e metalinguagem. Ela se apropria do “estudo da origem e alterações (no sentido e na forma) dos nomes próprios, referindo-se, geralmente, a locais e pessoas” (VASCONCELOS, 1987 *apud* CARVALHINHOS, 2009, p. 2463). Ramos e Bastos (2010, p. 87-88) asseveram que a origem da Onomástica está relacionada “às primeiras especulações filosóficas sobre o nome e, no Ocidente, está intimamente ligada às tradições gramaticais greco-latinas, uma vez que a distinção entre nome comum e próprio começa a ser elaborada por Dionísio de Trácia, primeiro gramático grego”.

Quanto ao seu tratamento científico, ele se deu no advento do Estruturalismo linguístico, na virada dos séculos XIX e XX, momento em que se privilegiou o enfoque das ciências dos signos, a semiótica ou semiologia, que passou a considerar a Onomástica. Sendo uma das ciências que integram a Lexicologia, segundo Ramos e Bastos (2010, p. 2), a onomástica “se constrói a partir do suporte de outros campos do saber, tendo o que, atualmente, se chama de caráter inter- ou ainda transdisciplinar”. Por essa razão, essa ciência assume “uma perspectiva capaz de integrar métodos e um número considerável de conhecimentos de campos muito diversos de maneira direta ou vertical e indireta ou horizontal, predominando, contudo, a perspectiva linguística, com valoração, em particular, da pesquisa etimológica” (RAMOS; BASTOS, 2010, p. 2).

Servindo-se dos conhecimentos oriundos da Geografia, da História, da Botânica, da Antropologia e de estudos culturais e linguísticos (terminológicos e dialetológicos), encontra-se a Toponímia, por trás dos procedimentos denominativos dos lugares. Dick (1990, p. 119) assevera que o conceito de Toponímia, aqui compreendida como disciplina com T maiúsculo, envolve o significado etimológico do próprio vocábulo (do grego, *topos*, “lugar” + *onoma*, “nome”), qual seja, o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação: física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica ou cultural (aldeias, povoados, cidades, etc.).

Segundo Andrade (2010, p. 105), procedente da Onomástica, a Toponímia “deve ser pensada como um complexo linguístico-cultural: um fato do sistema das línguas humanas” e seus trabalhos “articulam saberes linguísticos, geográficos, históricos, biológicos, antropológicos” (SOUSA, 2013, p. 297), pois, o signo toponímico constitui um meio para conhecer os seguintes elementos:

A história dos grupos humanos que vivem ou viveram na região; as características físico-geográficas da região; as particularidades socioculturais do povo (o denominador); extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram; e as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente. (SOUSA, 2013, p. 295)

Por acreditarmos que os estudos dos nomes de lugares se revestem de particular significado para a compreensão das comunidades e dos povos, o estudo dos nomes de lugares pode possibilitar ao aluno, na multiplicidade de conhecimentos, (re)encontrar, no plano onomasiológico, no ato de dar nomes aos lugares, a etimologia do nome, a identidade, a história, o resgate da memória, a apreensão do *modus vivendi* de um grupo. Além disso, o estudo do nome dos lugares pode contribuir com a promoção da

cidadania e o sentimento de pertinência dos indivíduos a sua comunidade ou ainda promover a identidade local.

2.1 *Onoma nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais*

O Brasil possui uma união de diversidades socioculturais significativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, elaborados para orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias, apontam que um dos objetivos de ensino é “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” e “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1998, p. 07). Conforme os PCN, espera-se que os alunos construam um repertório de conhecimento sobre a formação do território nacional e

[...] conheçam características de diferentes paisagens brasileiras, descobrindo a questão da diversidade humana e natural que marca profundamente o Brasil: a concentração e o despovoamento humano de determinadas regiões, as diferenças culturais, assim como as climáticas e sua influência socioambiental, a vegetação e o relevo nas diferentes paisagens, a formação cultural e suas relações socioambientais (BRASIL, 1998, p. 114).

O professor deve desenvolver projetos e/ou atividades que trabalhem ou incorporem as heterogeneidades regionais, pois os PCN de Geografia do Ensino Fundamental salientam, por exemplo, que, para o Ensino Fundamental, o professor pode “buscar um trabalho com as heterogeneidades regionais, sem fragmentar a sua análise geográfica, para discutir como se deu o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras dentro de uma visão sociocultural ampla e não apenas econômica” (BRASIL, 1998, p. 110).

Mais do que conhecer o espaço geográfico, o essencial é que os alunos percebam que além de um clima, vegetação e relevo, existe uma diversidade cultural, social e histórica riquíssima em nosso país. Tudo isso deve ser valorizado dentro de cada especificidade regional. Cada elemento deve ser observado, descrito, relacionado, comparado, questionado e interpretado, considerando os diversos aspectos geográficos das paisagens e do território do país (BRASIL, 1998, p. 112). Desta forma, depreendemos que o estudo dos PCN indica que o *onoma* está ligado à questão da identidade. Portanto, conhecer e compreender as motivações que levaram à nomeação e às origens da denominação de um local é uma das formas de evidenciar a história de ocupação, os processos migratórios e os aspectos socioculturais de determinada área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCN) estabelecem a “base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). Quanto à noção de lugar, as DCN associam a imagem do lugar à relação identitária estabelecida entre o indivíduo e o espaço geográfico vivido, experienciado e conquistado. Ou seja, uma relação que enaltece o sentimento de pertencimento e afetividade entre o lugar, o seu nome e os indivíduos que interagem nesse espaço. O lugar, nesse documento, está associado às

dimensões ontológicas, isto é, aos aspectos da dominação territorial, bem como ao surgimento das identidades e significações para o lugar.

O lugar não pode ser compreendido sem ser “experienciado” ou vivido, como bem postula Tuan (1979). Trata-se de um espaço geográfico-cultural de uso coletivo que, segundo as DCN, é caracterizado como necessidade “econômica e social, de necessidade cultural e política” do ser humano (BRASIL, 2013, p. 440). Nas palavras de Leite (1991, p. 31), supõe “tradição histórica e cultural construída através dos tempos”. Desta forma, as DCN enfatizam, por intermédio das considerações de Milton Santos (2007), que é impossível “imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está” (BRASIL, 2013, p. 439).

O lugar passa a ser “o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço que adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (CORREIA, 1991, p. 15). Nota-se que esses documentos têm em comum as relações subjetivas estabelecidas entre o homem e o seu meio e, desse modo, compreendem que “o conceito de lugar nasce das experiências e refere-se à afetividade que homem cultiva, a partir da convivência, pelo espaço em que habita” (SANTOS, 2010, p. 38).

Assim, os estudos dos nomes de lugares devem ser encarados como um instrumento de (re)posição cultural e de preservação de identidade, além de representarem toda simbologia histórico-cultural dos lugares e pessoas, já que os nomes de lugares “sugerem um movimento de aglutinação de múltiplos aspectos socio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos” (ANDRADE, 2012, p. 214). Segundo Nunes (2015), o ensino dos nomes de lugares pode enaltecer o sentimento de pertencimento e a valorização do lugar, evidenciar os aspectos da trajetória do homem em determinado território e revelar dados importantes em relação à história dos grupos humanos. Além disso, possibilita o resgate de informações acerca da trajetória das comunidades que habitaram e/ou habitam determinada região, como características dos momentos históricos vivenciados por esses grupos.

3 Conceito de inovação pedagógica, as potencialidades das tecnologias da informação e a comunicação e o ensino

A educação contemporânea deve ser construída em prol da proposição do conhecimento globalizante, transgressivo e integrador, pois a nova dinâmica planetária incide sobre o paradigma educacional emergente: em mudanças culturais e no saber, apresentando “desafios de reconfiguração e reorganização dos conhecimentos”. (SUANNO, 2015, p. 141). Trata-se de abandonar as antigas lentes e garantir novos olhares, posturas e percepções; em suma, é uma mudança “ontológica”. Essa atitude somente será possível quando tivermos “[...] uma nova visão de mundo” (MORAES, 2011, p. 20), quando, enfim, abandonarmos os paradigmas tradicionais.

Diante disso, como pensar a formação das novas gerações quando certas escolas ainda veneram o método positivista e resistem às exigências da atualidade? Parte-se, aqui, do pressuposto de que “a escola contemporânea precisa ser problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes, que constroem conhecimento colaborativamente e de maneira crítica” (FREIRE, 2011, p. 73). Neste sentido, é salutar afirmar que a “sociedade pede uma escola eficaz e inovadora” (GARCIA, 1995, p. 7),

uma vez que as pedagogias inovadoras podem ser denominadas como “verdadeira indústria da mudança” (CORREIA, 1989).

As inovações pedagógicas desafiam as práxis educativas, o modo de pensar e de agir na educação. A inovação é concebida “como um conjunto de intervenções, decisões e processos que, com certo grau de intencionalidade e sistematização, tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (FERNANDES; BLENGINI, 2012, p. 31).

Segundo Carbonell (2002), a inovação se refere à criação de projetos que busque transformar a escola em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante. A inovação pedagógica não deve ser tão somente encarada como sinônimo de inovação tecnológica, mas contemplada como “uma ação concreta, pontual, física ou virtual, localizada num contexto de aprendizagem relativamente incomum, envolvendo aprendizes e professores, agentes do processo de mudanças” (CANDIDO; SILVEIRA, 2014, p. 90).

Conforme Fino (2009 apud CANDIDO; SILVEIRA, 2014, p. 90), o termo “inovação pedagógica” implica em mudanças, em um salto qualitativo nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento crítico, explícito, ou, ainda, uma ruptura paradigmática e/ou uma descontinuidade ante as práticas pedagógicas tradicionais prevalentes nas culturas dos contextos de ensino. Trata-se, portanto, de uma mudança que deve começar primeiro em nós mesmos, ensinando-nos a abrir e não trancar nossas ideias e pensamentos prematuramente à novidade, ao surpreendente ou ao aparentemente radical e a repelir os assassinos de ideias que chacinam qualquer nova sugestão, alegando sua impraticabilidade (TOFFLER, 1970 apud CANDIDO; SILVEIRA, 2014, p. 90).

O conceito de inovação, voltado à educação, refere-se não necessariamente à criação de algo novo, de ideia que ainda não foi pensada ou se restringe às inovações tecnológicas. Seu conceito, no âmbito educacional, perpassa, sobretudo, o sentido de invenção e descoberta. A inovação educacional passa a ser entendida como “colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 26). Seja qual for a referência à inovação no âmbito do ensino-aprendizagem, explícita ou implicitamente, devemos “questionar o objetivo da ação educativa proposta no sentido de buscar novos meios que possam se adequar às novas finalidades da educação” (ANDRADE, 2013, p. 2).

Ainda conforme Saviani (1995), e partindo do modelo de ensino tradicional, a inovação, nesta discussão, está associada à proposição da manutenção da instituição escolar e das finalidades de ensino. Em relação a isso, Andrade e Ribeiro (2014, p. 346) destacam que se trata de “conduzir um processo de provocações para que os métodos possam ser substancialmente alterados, transformados, reinventados, redimensionados”. Associamos, então, o conceito de inovação às novas maneiras de pensar, a olhar os fenômenos e objetos de forma diferente, a pressupor algo agregador e a mudanças ontológicas que visam uma perspectiva positiva para as práticas educacionais. A ação de inovar, portanto, não deve ser compreendida como simples modernização da escola, como a introdução de modernos computadores ou a criação de elevadores. Refere-se à implantação de projetos que almejem converter a escola “em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante” (CARBONEL, 2002 apud FERNANDES; BLENGINI, 2012, p. 31).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em diversas áreas e setores do século XXI, como no espaço político, nos elos familiares e

afetivos, nas atividades agrícolas, nas produções industriais, nas modalidades de consumo e nas relações econômicas (de modo geral), entre outras esferas. Percebe-se que a sociedade contemporânea vislumbra as TIC como fator que impulsiona determinadas potencialidades. Os PCN sinalizam que as TIC permeiam o cotidiano, independentemente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. Cabe à escola “o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, a consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos” (BRASIL, 2000, p. 12).

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos, no entendimento dos PCN,

sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, [...] e a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares (BRASIL, 1998, p. 138).

Os PCN reconhecem que essas tecnologias contemporâneas afetam os sistemas e práticas educacionais e orientam que “as propostas didáticas que utilizam as TIC, como instrumentos de aprendizagem, devem ser complementadas e integradas com outras propostas de ensino” (BRASIL, 1998, p. 153). Paralelamente, a incorporação de tecnologias no âmbito educacional pode contribuir para as atividades de ensino e para o processo de aprendizagem dos alunos, porém, “não substitui o professor e, muito menos, os processos criativos do próprio estudante, na produção de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 155). Os PCN defendem que a introdução das TIC nas escolas somente tem sentido se contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade do ensino, pois a “simples presença de tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação” (BRASIL, 1998, p. 139-140).

Os PCN orientam que as tecnologias no ensino devem ser utilizadas na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino-aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de ideias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimento. Assim, “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos, por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998, p. 140).

As DCN, igualmente, preconizam que as TIC constituem, assim como o giz e os livros, recursos pedagógicos que podem apoiar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, como qualquer outro recurso educativo, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais. As DCN apontam que a escola deve estimular “a busca de metodologias que promovam a melhoria da qualidade do ensino, tais como, o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2013, p. 190).

As DCN complementam que a escola deve oportunizar ao aluno o seguinte:

Condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização

adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos (BRASIL, 2013, p. 181)

Atrelado a isso, as DCN sintetizam que a escola, em face das exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada e remodelada e precisa priorizar processos capazes de gerar sujeitos “inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida”; nesta perspectiva, a escola tem, diante de si, “[...] o desafio de sua própria recriação [...]” (BRASIL, 2013, p. 16).

Percebe-se, paralelo às orientações e direcionamento dos PCN e das DCN, que, indubitavelmente, existe, na escola contemporânea, uma essencialidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem. Faz-se necessário compreender o ambiente educacional como um espaço de “espaço de reprodução e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos” (CUNHA, 2001, p. 43).

4 Sistema Toponímico do Tocantins: considerações sobre uma proposta didático-pedagógica

O projeto de desenvolvimento de um software toponímico faz parte do Projeto Macro Atlas Toponímico do Tocantins (ATT), registrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se propõe a produzir o mapeamento do Estado do ponto de vista da nomeação e da motivação dos designativos coletados em cartas municipais. Em longo prazo, busca-se a produção e a implementação de um software toponímico no contexto da educação básica. A proposta é que o software possa auxiliar a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, Geografia e História no ensino fundamental (anos finais) e médio quanto aos estudos dos nomes de lugares do estado do Tocantins.

A ideia do projeto surgiu da necessidade de catalogar as informações referentes aos dados das fichas lexicográfico-toponímicas ² (com aspectos linguísticos, etimologia/origem, taxionomia, localização geográfica, dados demográficos, históricos e socioculturais e fontes históricas, entre outros), dos elementos humanos (nomes de municípios, povoados, distritos, vilas etc.) e dos elementos físicos (serras, morros, vales, ilhas, rios, córregos, riachos etc.) dos 139 municípios do estado do Tocantins. Cadastrado na linha de pesquisa Toponímia e Ensino do grupo de pesquisa ATT, atualmente a proposta de desenvolvimento do software toponímico se encontra em sua terceira etapa de execução.

A primeira etapa do projeto, que ocorreu em 2012, é resultado de um projeto de iniciação científica da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Palmas, realizado e desenvolvido pelo Bacharel em Ciência da Computação Rodrigo Santiago

² Segundo Dick (2004) e adaptadas conforme Andrade (2010).

da Costa, sob orientação do Professor Doutor Eduardo Ferreira Ribeiro. O objetivo inicial era a criação de um banco de dados para suprir a necessidade de cadastrar e compilar os dados das fichas lexicográfico-toponímicas, produzidas a partir dos trabalhos de iniciação científica de 2007-2012.

Em 2013, o grupo de pesquisa buscou aprimorar o banco de informações, no sentido de oferecer ao usuário (pesquisador) um mapeamento mais abrangente da realidade toponímica do Tocantins. Com a implantação do Sistema Mapa Toponímico do Tocantins, com integração da API (Application Programming Interface) do Google Maps™, o segundo protótipo do software facilitou a busca de informações e possibilitou maior controle e segurança dos dados no que se refere às fichas lexicográfico-toponímicas.

O terceiro esboço de software está sendo elaborado com base nos bancos de dados já desenvolvidos. A proposta é descrever o léxico toponímico da macrotoponímia do estado em um software, por meio da disponibilização de informações da macro e microtoponímia tocantinense, sejam elas de natureza física ou humana/antropocultural. Para essa etapa, estão sendo acrescentadas informações complementares sobre o Tocantins, como dados sobre a sua divisão político-administrativa, comunidades tradicionais, principais bacias hidrográficas e curiosidades e informações sobre lazer e turismo.

A partir do Software Toponímico do Tocantins (SISTOP), elaborado pelo programador Rodrigo Santiago da Costa (2014), percebeu-se a possibilidade de utilizar o banco de dados toponímico na esfera educacional. Surgiu, então, em um terceiro momento, a ideia da produção, em longo prazo, devido à falta de recursos financeiros para a implementação de um software toponímico no contexto do ensino público do Tocantins. A ideia é que o software possa ser utilizado como apoio pedagógico e de letramento digital por professores de Língua Portuguesa, Geografia e História do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.

A respeito da prática inovadora, tomamos como base teórica a discussão de Saviani (1995, p. 30) quando enfatiza que a inovação educacional deve ser compreendida como “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades” Por isso, partimos do princípio de repensar e reavaliar, com outros olhares, novas posturas e novos comprometimentos, o estudo dos nomes de lugares nos conteúdos de Geografia do ensino fundamental.

A ideia de um estudo toponímico mais pedagógico é recente, o que ressalta, ainda mais, o caráter e o viés inovador/criativo da proposta. Para isso, propomos uma discussão de inserção no campo prático-metodológico de como esse suporte lógico de dados poderá contribuir no processo, mediação e ampliação de conhecimento acerca das informações a respeito dos elementos urbanos e físicos tocantinenses, especificamente, na educação básica (ANDRADE; RIBEIRO, 2014). Além de responder aos interesses dos pesquisadores, o foco principal é que o software toponímico possa atender ao ensino. Para isso, dois professores de Geografia, participantes do projeto, estão colaborando inteiramente com esta proposta pedagógica. Suas contribuições têm se voltado para os aspectos referentes à aprendizagem ou às propostas curriculares e têm cooperado e auxiliado no planejamento geral do software de cunho educativo.

Para este protótipo de software toponímico em andamento, está sendo considerada a estrutura formal do léxico toponímico: a macroestrutura e a microestrutura dos topônimos tocantinenses. O ponto de partida são os macrotopônimos e os municípios do estado do Tocantins, pois os signos toponímicos dos 139 municípios

compõem o léxico onomástico-toponímico municipal de uma microtoponímia do estado, retratando as características peculiares e distintivas das suas mesorregiões e microrregiões, seja no que diz respeito às particularidades linguísticas, geofísicas ou sócio-histórico-culturais. Busca-se, ainda, dispor de informações complementares sobre o Tocantins, como dados sobre a sua divisão político-administrativa, comunidades tradicionais, principais bacias hidrográficas e curiosidades e informações sobre lazer e turismo.

Almeja-se, com o software toponímico, disponibilizar uma gama de informações toponímicas, linguísticas, geo-históricas e socioculturais referentes aos nomes de lugares (elementos humanos e físicos) do estado. A respeito da divisão político-administrativa do estado, o objetivo é transcrever os dados coletados na Secretaria de Planejamento do Estado (SEPLAN) e na base eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para nosso sistema computacional.

A real finalidade dessa opção de acesso no software é possibilitar aos alunos o conhecimento sobre a configuração administrativa, cartográfica, política e demográfica do Tocantins. As populações tradicionais contempladas *a priori* são os povos indígenas e as comunidades remanescentes quilombolas do Estado, devido à alta concentração de sete grupos indígenas e de 39 comunidades remanescentes de quilombolas no território tocantinense. Futuramente, outras comunidades tradicionais poderão integrar o sistema computacional toponímico. Intenciona-se disponibilizar informações sobre a língua, a história, a população, a localização e outras informações complementares sobre esses povos e comunidades tradicionais.

Devido a sua importância para o estado, a toponímia tocantinense não pode ser discutida sem levar em conta a importância político-econômica da bacia Tocantins-Araguaia. No software toponímico, almejamos disponibilizar informações pertinentes à hidrovia Tocantins-Araguaia, como dados hidrográficos e principais afluentes, origem/etimologia, contexto histórico dos rios, imagens e outros dados complementares.

O objetivo de acesso do usuário (aluno, professor e pesquisador) à toponímia dos séculos XVII a XX é vislumbrar os aspectos etnoculturais e etnotoponímicos no processo de povoamento da região que abrange o atual estado do Tocantins. A ideia é demonstrar, nos diversos períodos da história, entre os séculos XVII e XX, a dinamicidade do processo de povoamento ao longo dos rios Araguaia e Tocantins. Intencionamos despertar a curiosidade do aluno em conhecer, por meio da cartografia histórica da região, o território e o seu contexto etnocultural, além de proporcionar ao usuário um revisitar da história da Província de Goiás, dispondo de leitura paleográfica dos rios Araguaia e Tocantins desses séculos.

Serão disponibilizados alguns dados complementares sobre o Tocantins, como algumas curiosidades e dados sobre a cultura, o lazer e o turismo. Tais informações poderão permitir ao aluno a construção de conhecimentos sobre história (por meio dos centros históricos), cultura (artesanato e gastronomia), curiosidades (costumes, hábitos, crenças, mitos e religiões) e regiões turísticas (lagos, serras, cachoeiras e praias) da sua realidade local. Enquanto suporte pedagógico, o intuito da proposta é de que a escola, ao utilizar o SISTOP, possa desenvolver, nos sujeitos, a possibilidade de ampliar a compreensão do seu espaço e do lugar em que vive.

Apresentamos, a seguir, alguns protótipos de acessos que estão sendo construídos e testados para a verificação da satisfação dos requisitos iniciais do software pedagógico. A Figura 1 apresenta a tela de cadastro das regiões administrativas do Estado do Tocantins:

Fonte: Nascimento, 2017, p. 161

The screenshot shows the web interface of the 'SISTEMA DE CONTROLE TOPONIMICO TOCANTINENSE' from the 'Universidade Federal do Tocantins'. The top navigation bar includes links for 'Municípios', 'Comunidades Tradicionais', 'Principais Rios', 'Toponímia', 'Curiosidades', 'Segurança', and 'Sair'. The main content area is titled 'Região Administrativa' and contains a form with a dropdown menu for 'Região Administrativa' showing 'REGIÃO I - ARAGUATINS'. A blue 'Incluir' button is positioned above the dropdown. The footer indicates '© 2016 Todos os Direitos Reservados' and 'Desenvolvido por Rodrigo Santiago (84) 99119 - 0942 | www.rodrigoscosta.com.br'.

Figura 1 - Tela do atual software toponímico: cadastro de regiões administrativas

A Figura 1 exemplifica o processo de inclusão das regiões administrativas da base de dados, a ser realizado somente pelo pesquisador/administrador. Cada município será cadastrado e mapeado conforme sua região administrativa.

A Figura 2 apresenta a tela de cadastro dos povos indígenas:

Fonte: Nascimento, 2017, p. 163

The screenshot shows the web interface of the 'SISTEMA DE CONTROLE TOPONIMICO TOCANTINENSE' from the 'Universidade Federal do Tocantins'. The top navigation bar is the same as in Figure 1. The main content area is titled 'Povos Indígenas' and contains a form with the following fields: 'Município' (dropdown), 'Língua' (text), 'População' (text), 'Localização Geográfica' (with 'Latitude' and 'Longitude' sub-fields), 'Outros' (text), and 'Imagem' (with a 'Selecionar Arquivo...' button and a dashed box for image upload). A blue 'Incluir' button is at the top right of the form. The footer is identical to Figure 1.

Figura 2 - Tela do atual software toponímico: cadastro de povos indígenas

A Figura 2 ilustra o processo de inclusão dos povos indígenas na base de dados, a ser realizado somente pelo pesquisador/administrador. Cada aldeia será registrada conforme as especificidades da língua, saberes locais e traços culturais e históricos.

A Figura 3 apresenta a tela de cadastro das comunidades reconhecidas e/ou certificadas do estado:

Fonte: Nascimento, 2017, p. 164

Figura 3 - Tela do atual software toponímico: cadastro de comunidades remanescentes

O processo de preenchimento de informações é uma função específica do pesquisador/administrador no ato da alimentação do banco de dados.

5 Considerações finais: caminhos ainda a trilhar

Nesta discussão, a inovação pedagógica foi compreendida como mudança, quebra de rupturas e paradigmas e/ou conjunto de intervenções que tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. A ideia do uso do Software Toponímico do Tocantins (SISTOP), de caráter educativo, ainda é recente e se encontra em andamento. Entretanto, consideramos sua natureza pedagógica renovadora e inovadora, tendo em vista sua possível utilização como um material curricular, com estratégias de ensino e de aprendizagem e modelos didáticos. Sua inserção no ensino básico poderá favorecer a possibilidade de um ensino e aprendizagem mais atrativo e estimulante no que concerne ao estudo dos nomes de lugares.

Considerando a perspectiva interdisciplinar e o cunho inovador, o SISTOP poderá permitir que professores e alunos possam identificar, conhecer, descrever e analisar os topônimos do estado do Tocantins, bem como suas características. Acreditamos que o estudo dos nomes de lugares possibilita ao sujeito “ampliar seu leque de informações pertinentes ao aspecto social, cultural, identitário e histórico de um lugar, evidenciando seu caráter interdisciplinar” (NUNES, 2015, p. 18). A ideia é de que se possa tratar o nome não pela sua simplicidade aparente, “um nome é apenas um nome” (ANDRADE, 2013, p. 5), mas por todos os elementos que envolvem sua complexidade.

Posterior a sua criação, a alimentação do banco de dados, o uso e a avaliação do sistema, intenciona-se realizar as seguintes ações, segundo Andrade e Ribeiro:

- a) elaboração de propostas pedagógicas que possam introduzir o estudo dos nomes de lugares numa perspectiva interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem do aluno, b) realização de oficinas pedagógicas com professores das disciplinas de Geografia e História para que possam conhecer e aprender a manusear o software com o intuito de reavaliar e repensar os

conteúdos já trabalhados e apreendidos pelos sujeitos (ANDRADE; RIBEIRO, 2014, p. 18).

O software se encontra em fase de desenvolvimento; portanto, ainda não temos respostas claras e exatas de como será implementado e aplicado na prática. Porém, durante as etapas de trabalho, foi possível estreitar o diálogo com professores de Geografia da educação básica, o que nos permitiu avaliar previamente as potencialidades do software como um recurso educacional que possa contribuir para o conhecimento escolar. Os professores, ao terem contato com o SISTOP, identificaram eventuais pontos negativos e puderam, em um primeiro momento da pesquisa, reorientar os trabalhos da pesquisa no que tange ao realimento dos objetivos do software.

Não se pretende, com este trabalho, alterar ou mudar os objetivos de ensino dos conteúdos de Geografia e outras disciplinas da educação básica. Andrade e Oliveira (2014, p. 74) explicitam que “as finalidades de ensino deverão ser mantidas, embora possam ser incrementadas ou reavaliadas sob outros olhares e outras perspectivas o estudo, por exemplo, dos nomes de lugares”.

Em tese, este trabalho é uma nova contribuição para o Atlas Toponímico do Tocantins (ATT) voltada à educação. Intenciona-se, com este estudo, fortalecer diretamente as pesquisas vinculadas à linha Toponímia e o ensino, contribuindo, nesse caso, para a implementação de um software pedagógico toponímico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.
- _____. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na Interdisciplinaridade. *Revista Eletrônica de Linguística Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 205-225, mar./jun. 2012.
- _____. Atlas Toponímico do Tocantins (ATT): criação de um software para a catalogação dos dados das fichas lexicográfico-toponímicas. *Revista Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 3, n. 7, p. 67-83, 2013.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos; OLIVEIRA, José Manoel Miranda. Dos nomes de lugares à discussão do currículo escolar: apontamentos preliminares a respeito do uso do software Toponímico. *Acta Semiótica*, João Pessoa, v. 19, p. 61-75, 2014.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos; RIBEIRO, Eduardo. Implementação de software toponímico com perspectiva de atuação no ensino. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Rodrigues Wagner; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editora, 2014. p.211-229.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- CANDIDO, Francisca Francineide; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Inovação Pedagógica: novas formas de relacionamento e atuação na aprendizagem significativa. *Mensagem: Revista do Conselho de Educação do Ceará*, Fortaleza, v. 19, p. 1-19, 2014.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Intersecções línguo-culturais na onomástica: a questão religiosa. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. v. 1. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 2463-2471.
- CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2001.
- CORREIA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1991.
- CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1989.
- COSTA, Rodrigo Santiago. *Desenvolvimento de um sistema: mapa toponímico do Tocantins com integração da API do Google Maps TM*. 2014. 68 f. Monografia (Bacharelado em Ciência da Computação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- _____. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria das Graças. *As ciências do léxico*. v. II. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; BLENGINI, Gabrielle Dellela. *Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil: limites e possibilidades para a transformação*. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p. 27-38.
- FREIRE, Wendel. *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.
- GARCIA, Walter (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Editora dos Autores Associados, 1995.
- LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.
- LYONS, John. *Língua(gem) e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- NASCIMENTO, Rodrigo Vieira. *Proposta preliminar de um software toponímico: um estudo de caso sob a ótica de professores de geografia do ensino fundamental*. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PPGL, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO.

- NUNES, Verônica Ramalho. *Toponímia e ensino: estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de geografia*. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína – TO.
- RAMOS, Ricardo Tupiniquim; BASTOS, Gleyce Ramos. Onomástica e possibilidades de releitura da história. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 30, p. 85-92, ago. 2010.
- SANTOS, Laudenides Pontes. *O estudo do lugar no ensino de Geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar*. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p.15-29.
- SOUSA, Alexandre Melo de. Para a aplicação da toponímia na escola. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 2, p. 294-306, 2013.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Cooperação internacional pelas águas: metatema no estágio curricular do curso de Pedagogia. In: PINHO, Maria Jose (Org.). *Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015. p. 88-103.
- TITIEV, Mischa. *Introdução à antropologia cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1963.
- TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, Stephen; OLSSON, Gunnar (Eds.) *Philosophy in Geography*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1979. p. 387-428.

A COMPREENSÃO LEITORA E O TEXTO EXPOSITIVO

Juliana Regiani Pereira
Luciane Baretta

Submetido em 29 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 22 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 213-228

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

A COMPREENSÃO LEITORA E O TEXTO EXPOSITIVO

READING COMPREHENSION AND THE EXPOSITORY TEXT

Juliana Regiani Pereira^{*}
Luciane Baretta^{**}

RESUMO: A leitura se inicia na decodificação, passa à compreensão literal, inferencial, indo até à compreensão textual profunda. Os professores de línguas possuem papel fundamental no ensino de estratégias para que seus alunos se tornem leitores proficientes. Textos expositivos são importantes na construção da criticidade dos alunos, pois trazem informações que instigam a sua reflexão, pois, normalmente, estão mais acostumados a ler textos narrativos, na escola e no cotidiano. O objetivo deste artigo é fazer uma revisão de literatura com vistas a refletir sobre a relevância do ensino da compreensão leitora de textos expositivos para que os alunos alcancem proficiência e se tornem cidadãos críticos, apresentando o reconto oral como uma possibilidade de instrumento de avaliação da compreensão do texto expositivo.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; compreensão leitora; textos expositivos; reconto oral.

ABSTRACT: The act of reading involves different processes, such as decoding, literal and inferential comprehension until comprehension is achieved. Language teachers have a fundamental role in the teaching of strategies so as students become proficient readers. Expository texts are important pieces in the construction of this proficient reader, for they present information that motivates students' reflections, who are often more used to read narratives in and out of school. The aim of this paper is to review the literature to reflect upon the importance of teaching how to read expository texts so as students become proficient readers and critical citizens. The task of retelling is suggested as a possibility of evaluation of the reading comprehension of expository texts.

KEYWORDS: reading; reading comprehension; expository texts; oral retelling.

1 Introdução¹

Ler é um processo complexo que compreende desde a decodificação de letras até a compreensão plena de um texto e, em cada leitor, existe uma precisa e eficaz mecânica neuronal (DEHAENE, 2012). O processo de leitura começa a partir da decodificação das letras por meio do aprendizado do alfabeto, porém, não termina no momento em que um indivíduo é alfabetizado, já que ler não é apenas o ato de decodificar (SCLIAR-CABRAL, 2015; MORAIS, 2013; DEHAENE, 2012; SOUZA,

^{*} Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, bolsista CAPES, juli_re_pe@yahoo.com.br

^{**} Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Doutora em Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, barettaluciane@gmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2012; SMITH, 1989). Flôres (2008) explica que uma comprovação de que o ato de ler não está reduzido apenas à decodificação, dá-se pelo fato de que muitas pessoas passam anos estudando em escolas e todo este tempo parece não ser suficiente para que sejam boas leitoras, pois não logram ir além da decifração da escrita, sendo a decodificação insuficiente para resolver problemas relacionados à compreensão de textos.

A compreensão plena de um texto é fator relevante para uma leitura eficiente, já que compreender de fato o que se lê é necessário, pois se sabe que a leitura está presente no dia a dia das pessoas e, muito mais, nas atividades de trabalho de profissionais que utilizam o tempo todo a língua escrita, em língua materna e, também, em língua estrangeira. É, portanto, por meio da leitura que o ser humano adentra em novos campos de conhecimento que se perpetuam em livros ou documentos. A leitura proporciona a aquisição de novas informações, o aprendizado constante e, também, a inserção de forma mais completa na comunidade do conhecimento. Saber ler trata-se de uma necessidade fundamental para que uma pessoa possa atuar de forma ampla em sociedade, pois a leitura é também uma prática social e cultural (SOUZA, 2012; FLÔRES, 2008).

A proposta deste artigo é fazer uma revisão de literatura sobre o processo de leitura e da compreensão leitora, com destaque ao ensino da compreensão de textos expositivos, a fim de contribuir com a reflexão e a prática de professores no ensino de línguas. Nossa discussão terá como enfoque o texto expositivo, haja vista que, em muitos casos, os alunos demonstram maiores dificuldades de compreender esse tipo textual (BARETTA, 2008; BRAGA; SILVESTRE, 2002). Diferentemente dos textos narrativos, que fazem parte de nossa vida desde a nossa tenra infância por meio da contação de histórias, os textos expositivos entram em nossa vida muito mais tarde, na maioria das vezes apenas na escola, abordando conteúdos que em muitos casos nos são menos familiares, como por exemplo, assuntos científicos relacionados à saúde, a problemas econômicos, socioculturais, dentre outros (WILLIAMS, 2005; GRAESSER; GOLDING; LONG, 1991). Iniciamos nosso texto com a discussão sobre o processo de leitura, que requer a interação entre leitor, texto e contexto para que ela seja efetivada. A seguir, apresentamos os diferentes tipos de processos e fatores que envolvem essa imbricada e complexa tarefa que é a de dar sentido aos sinais gráficos dispostos na página (ou tela) à nossa frente, para, então, discutirmos o ensino da compreensão de textos expositivos e a importância fundamental do professor nesse processo, sugerindo o uso do reconto oral como uma alternativa para avaliação da compreensão leitora.

2 O processo de leitura

É ponto pacífico na literatura a concepção de que dominar a leitura trata-se de uma demanda essencial do ser humano para que este ocupe um papel abrangente, tanto social quanto culturalmente. Principalmente em tempos de globalização e *Internet* em que as informações chegam de forma praticamente instantânea: a todo o momento, novas informações são publicadas e precisam ser interpretadas ao serem lidas, ouvidas ou assistidas. Essa multisssemiose dos textos (ROJO, 2012) precisa ser lida de forma plena, para que se esteja inteirado do que ocorre nas diversas esferas do letramento das quais fazemos parte: trabalho, escola, lazer, dentre outras. Certamente, o domínio da compreensão em textos lidos será importante aliado da compreensão de recursos audiovisuais (KINTSCH; RAWSON, 2013; BARETTA; TOMITCH; MACNAIR; LIM;

WALDIE, 2009; FLÔRES, 2008; SOUZA, 2012; LIMA, 2009; NEVES, 2003; COLOMER; CAMPS, 2002).

Quando se realiza uma leitura, normalmente, há uma finalidade, ou seja, há objetivo(s) ou intenção(ões) de acordo com a situação, o que é um fator determinante para a compreensão de um texto. A leitura é, portanto, um processo de interação entre leitor, texto e contexto, que precisam relacionar-se para que a compreensão se efetive. Na sociedade moderna lê-se em praticamente todas as atividades, já que a leitura perpassa diversos contextos e necessidades culturais e sociais dos indivíduos, tais como pegar um ônibus, realizar uma operação bancária no caixa eletrônico, enviar um e-mail, utilizar o celular para ler e enviar mensagens, ler um manual de instruções, ler sobre o tema da próxima aula, entre outros (BRAGA; SILVESTRE, 2002; SOLÉ, 1998; SMITH, 1989; KLEIMAN, 1989).

Dentre os fatores envolvidos no ato de ler, a memória possui um papel ímpar, principalmente a chamada memória de trabalho, fundamental no encadeamento da compreensão e que é ativada durante todo o processo de leitura (KINTSCH; RAWSON, 2013; BARETTA, 2008; FINGER-KRATOCHVIL, 2010). A memória de trabalho é importante para o ato de ler pois é o sistema de memória que, para além da função de armazenar, é também responsável por orquestrar as informações que entram por meio da nossa retina e são decifradas pelo nosso cérebro, juntamente com aquelas informações ativadas da memória de longo-prazo (BADDELEY, 2011). Assim, a construção do sentido daquilo que decodificamos se deve em razão do processamento dos traços presentes na página (ou tela) com a integração do conhecimento fonológico, lexical e semântico que já possuímos, que será, por sua vez, integrada ao conhecimento de mundo, armazenado na nossa memória de longo prazo.

Portanto, sabe-se no processo de ensino que o sistema de memória dos alunos leitores não está vazio. Ao iniciar a vida escolar, eles já trazem em sua bagagem conhecimento prévio diversificado sobre o mundo e sobre sua língua materna, conhecimentos esses advindos de sua vivência cotidiana; mas é na escola que se aprende formalmente a ler², interpretar e compreender textos. É preciso, portanto, que os professores estimulem o ato de ler a todo o momento, por meio de práticas concretas de leitura, i.e., que sejam significativas para o aluno em diversas situações e contextos (SOUZA, 2012; SÁTIRO; PÜIG, 2000; KLEIMAN, 1989; SMITH, 1989). Dessa forma, é importante saber que a leitura sempre envolve produção de sentidos, compreensão de usos e valores sociais da escrita e também o gosto pela leitura. Ao ensinar leitura é preciso ter clareza a respeito da maturidade do indivíduo, para então fazer um planejamento pedagógico adequado que atenda às lacunas de aprendizagem verificadas pelo professor por meio de atividades que as diagnostiquem.

Ler é algo que se aprende, e esse aprendizado se faz praticando a leitura em diversos tipos textuais – narrativo, descritivo, dissertativo (expositivo e argumentativo), explicativo (injuntivo e prescritivo) –, em diversos gêneros³ (receita, cartaz, mensagem de texto, notícia, panfleto, infográfico, dentre muitos outros), contextos e objetivos, bem

² Temos consciência de que alguns alunos chegam à escola alfabetizados, i.e., são capazes de decodificar. Ao nos referirmos à aprendizagem da leitura não nos limitamos aos processos mais básicos, porém fundamentais que envolvem essa habilidade, mas igualmente aos processos de nível superior, conforme discutido na seção “A compreensão leitora” deste artigo.

³ O objetivo de nosso texto não é discutir a distinção entre tipo e gênero textual, nem primar um em detrimento do outro, mas propor a reflexão sobre o ensino do texto expositivo tendo como base sua estrutura retórica que se diferencia dos outros tipos textuais.

como com o uso de estratégias que facilitem ou auxiliem na remediação de dificuldades, caso existam, tais como: a observação de gravuras, da fonte e da data de publicação, do uso de negrito, itálico e da repetição de palavras; o reconhecimento da organização textual e da ideia central; a releitura; dentre outros (SOUZA, 2012; SOUZA et al, 2010; BRAGA; SILVESTRE, 2002; COSTA et al, 2002; SOLÉ, 1998; FULGÊNCIO; LIBERATO, 1998).

A leitura é considerada um processo interativo, pois o sentido que um texto faz para um leitor passa a existir a partir do momento em que ocorre o contato entre texto, leitor e contexto (SOUZA, 2012; SÁTIRO; PÜIG, 2000; KLEIMAN, 1989; SMITH, 1989). O sentido que um texto fará para um leitor irá depender de inúmeros fatores intervenientes, como por exemplo:

contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio relevante compartilhado entre leitor e expressão textual do autor, estado físico e emocional do leitor, competência em leitura e situação em que a leitura acontece e/ou é requerida (SOUZA, 2012, p. 67).

Com relação ao processo de ensino/aprendizagem e alcance de compreensão leitora, percebe-se que grande parte da atenção está voltada, portanto, à própria aprendizagem da leitura – e torna-se importante ressaltar, novamente, que se aprende a ler lendo, por meio das práticas constantes de leitura (GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012). “A aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino” (BRESSON, 2001, p. 25), pois para que a leitura seja corretamente ensinada e o aprendizado de fato ocorra, este precisa ser significativo, pois “somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico” (KLEIMAN, 1989, p. 30-31). Assim, quando se tem um propósito real, que faz parte de um contexto social interativo, a leitura faz mais sentido àquele que lê.

Neste processo de ensino e aprendizagem da leitura, apesar de não ser o único responsável, o docente possui um papel fundamental (GUIMARÃES; RIBAS, 2015; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; SMITH, 1989) na formação do leitor. Assim, o professor deve buscar fazer com que a leitura desperte discussões sobre o tema lido, além de instigar os alunos a buscar respostas e soluções que os tirem da acomodação e os tornem pessoas mais críticas. Quando os alunos não entendem a relevância de uma determinada atividade de leitura, é tarefa do professor lhes mostrar que vale a pena, assim como apresentar-lhes objetivos e estratégias, i.e., ações conscientes, adotadas pelo leitor para transformar automatismos (habilidades) como velocidade, precisão, complexidade, em “estratégias” que auxiliarão na compreensão (PARIS, LIPSON; WIXSON, 1983; BARETTA, 1998; KOPKE FILHO, 2002), necessárias para elucidar a atividade, tornando-a significativa. Se os alunos possuírem dificuldades para ler, o docente deve, inicialmente, diagnosticar quais as possíveis razões para tais dificuldades e, então, providenciar o auxílio na efetivação da leitura (MARIA, 2002; SOLÉ, 1998).

Alcançar a leitura proficiente requer do leitor conhecer seus objetivos de leitura e saber quais estratégias são necessárias para que a compreensão se efetive. Além de saber quais estratégias, o leitor proficiente é aquele que sabe “quando” e “como” utilizar essas estratégias (PARIS, LIPSON; WIXSON, 1983), de modo que a informação trazida pelo texto seja construída juntamente com o apoio do conhecimento prévio inerente ao leitor (KINTSCH; RAWSON, 2013; SOUZA et al, 2010; FLÔRES, 2008; CAFIERO, 2005; NEVES, 2003; FULGÊNCIO; LIBERATO, 1998). Por essa razão, é fundamental que o professor promova atividades de leitura as quais estimulem seus

alunos a se tornarem leitores proficientes nos diversos contextos de interação com o texto.

Discutimos neste texto o trabalho com a leitura de textos expositivos, pois estes costumam apresentar informações e fatos que fomentam o pensamento analítico dos estudantes, preparando-os melhor para atuar de forma participativa e crítica na sociedade e, a partir desse conhecimento, tomar decisões e compreender de maneira aprofundada situações sociais, políticas, culturais, dentre outras (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; SOUZA, 2012; LIMA, 2009; WILLIAMS, 2005). Na próxima seção, será abordado o complexo processo de compreensão leitora.

3 Compreensão leitora

A compreensão leitora envolve diferentes processos, que, de acordo com Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), subdividem-se em dois grupos: aqueles inerentes ao conhecimento declarativo e aqueles inerentes ao conhecimento procedimental. No primeiro grupo, estão os processos mais básicos, porém fundamentais para que a leitura se efetive: o conhecimento de letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias e tópicos que proverão ao leitor o conhecimento necessário para que a escrita seja compreendida. Dominados esses conhecimentos, os leitores passam para o conhecimento procedimental, que envolve o conhecimento sobre habilidades e estratégias. Conforme proposto por Gagné e colaboradores, os leitores precisam, primeiramente, ser capazes de decodificar, processo este que se subdivide em associação e recodificação. Neste nível, os leitores decodificam as palavras, associam o que leram com seu léxico mental e, se não há pareamento entre os dois, eles as recodificam. No próximo nível, os leitores focam sua atenção na compreensão literal, momento em que se atêm ao léxico e analisam as frases do texto em busca do significado. O próximo nível, o da geração de inferências, é alcançado por meio dos processos de integração, sumarização e elaboração das informações apresentadas no texto que permitem que o leitor vá além da informação literal. No nível do monitoramento da compreensão, o leitor busca constantemente avaliar sua compreensão e, para tanto, estabelece um objetivo para sua leitura para, então, selecionar as estratégias necessárias para alcançá-lo e verificar se o objetivo foi alcançado; caso não seja, o leitor buscará uma ou mais estratégias para remediar o problema⁴. A compreensão textual, portanto, é a última fase da (aprendizagem de) leitura e depende de todos os processos que a envolvem na relação texto-leitor-contexto para acontecer de fato (KINTSCH; RAWSON, 2013; SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; McGUINNESS, 2006; COLOMER; CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998).

Ademais, segundo Kleiman (1989, p. 13), a compreensão textual é caracterizada “pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Conforme a autora, a interação dos vários níveis de conhecimento prévio, tais como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo (enciclopédico), é o que permite que o leitor consiga construir o sentido de um texto. A leitura é considerada um processo iterativo justamente porque o leitor faz uso desses inúmeros níveis de conhecimento e esses níveis interagem entre

⁴ Para uma representação dos diferentes níveis e processos envolvidos na leitura, ver o gráfico apresentado em Andrade, Gil e Tomitch, 2012, p. 16, desenvolvido pela terceira autora, a partir de Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993.

si. Para a autora, sem o conhecimento prévio do leitor não é possível haver a devida compreensão. Para melhor esclarecimento a respeito do conhecimento prévio, tratar-se-á de cada uma de suas variedades.

O conhecimento prévio linguístico é aquele que está implícito, não verbalizado, e passa pelo conhecimento da pronúncia de uma língua, pelo conhecimento vocabular, pelas regras da língua e pelo conhecimento a respeito do seu uso.

Há também o conhecimento textual, que está ligado ao conjunto de noções e conceitos a respeito dos elementos componentes do texto; é também conhecimento prévio e possui um importante papel no processo de compreensão de textos. É elementar que se conheça a estrutura de um determinado tipo ou gênero de texto, bem como suas peculiaridades para que se possa compreendê-lo eficazmente (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; FLÔRES, 2008; KLEIMAN, 1989).

Outro conhecimento prévio que também é determinante na compreensão textual é o conhecimento de mundo, também chamado de conhecimento enciclopédico. Este é de suma relevância no sucesso do decurso da interpretação e compreensão textual, porque quando uma pessoa desconhece uma temática ou alguma informação a respeito dessa temática, a compreensão fica prejudicada. Em muitas situações, um leitor não será capaz de realizar inferências, ou seja, estabelecer uma relação de raciocínio lógico, por não ter referência histórica, geográfica ou de qualquer outra área de conhecimento relativo àquilo que está lendo (KLEIMAN, 1989). No ensino de leitura, é muito importante que se considere este conhecimento, pois se sabe que nenhuma pessoa inicia uma leitura sem ter nenhum conhecimento em sua mente, pois “o ser humano constrói o que sabe sobre a realidade, desde o nascimento, não sendo o cérebro/mente um recipiente a ser preenchido unicamente pelo saber escolar” (FLÔRES, 2007, p. 55). É a participação cultural que faz com que um significado seja coletivo (público), já que o meio cultural no qual alguém está inserido constitui-se da soma de sentidos e de conceitos que são elaborados publicamente.

Como pudemos perceber, a compreensão textual depende de todos os conhecimentos prévios de um leitor e, segundo Kintsch e Rawson (2013), ela ocorre em vários níveis, tais como o nível linguístico, momento em que ocorre a decodificação de símbolos gráficos e reconhecimento de palavras, o nível semântico, no qual é realizada a significação do texto e a formação de ideias ou proposições, e o nível chamado de base textual, que está ligado ao significado do texto tal e qual está descrito nele. O domínio das informações do texto somado às inferências (acréscimo de informações a partir dos conhecimentos prévios) levam o leitor à compreensão profunda do texto, chamada de modelo de situação (KINTSCH; RAWSON, 2013; SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012; COLOMER; CAMPS, 2002).

Conforme percebemos nesta breve revisão de literatura, a compreensão de textos exige mais do que apenas decodificar, entender o vocabulário e a relação entre as ideias dispostas no texto. É preciso que se saiba fazer o reconhecimento de palavras-chave, da principal temática do texto, da relação entre as informações (concorrentes ou não) dispostas nos parágrafos, bem como da estrutura textual. Além disso, o leitor precisa realizar conexões entre o conteúdo do texto com suas próprias experiências. A seguir, apresentar-se-ão dois fatores – de aprendizado e de texto – que podem influenciar significativamente neste processo.

3.1 Fatores de aprendizado

Conforme Kintsch e Kintsch (2005), a compreensão textual irá depender da capacidade do leitor de decodificar rápida e eficientemente o código escrito. Além desses fatores básicos, mas não menos importantes, deve-se levar em consideração, também, o conhecimento de mundo e a motivação como fatores relevantes para que ocorra o sucesso da compreensão.

Além disso, a compreensão de textos é formada por conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos. O conhecimento metacognitivo, i.e., a compreensão e seleção efetiva de uso de estratégias durante a leitura, permite que os alunos adquiram mais conhecimento a respeito de um texto, já que leitores proficientes dominam diversas estratégias de leitura e, também, monitoram sua compreensão enquanto estão lendo – por exemplo, se não entendem algum trecho, releem ou buscam palavras desconhecidas no dicionário. As estratégias metacognitivas são, portanto, aquelas que estão ligadas ao planejamento (definição dos objetivos) e monitoramento da leitura (o leitor percebe como está sua compreensão e se não estiver compreendendo bem, sabe como fazer uso de estratégias para melhor compreender) (PARIS, LIPSON; WIXSON, 1983; GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993; PINTRICH, 2002; CULATTA; HORN; MERRITT, 1998; CROPLEY, 1996).

Já o conhecimento metalinguístico está relacionado à capacidade de compreender e falar sobre linguagem. Em nível textual, as habilidades metalinguísticas podem abarcar a competência de identificar a estrutura do texto, bem como de usar essa capacidade para melhor compreender, o que é muito importante, já que entender características estruturais de determinado tipo ou gênero textual é parte integrante do processo de compreensão (CULATTA; HORN; MERRITT, 1998; WESTBY, 1994).

Duke e Pearson (2002) e Pressley e Afflerback (1995) afirmam que os fatores de aprendizado são dominados pelos leitores proficientes, que são aqueles que conseguem fazer uso de várias estratégias; que reconhecem a estrutura do texto; que observam questões que possam ser importantes de acordo com seus objetivos de leitura; que monitoram sua compreensão textual, e, se necessário, realizam ajustes durante a leitura; que revisam e fazem resumos mentais do que leram para melhor compreender.

3.2 Fatores de texto

O texto em si possui papel fundamental no processo de compreensão. Os textos apresentam importantes características que atuam no desempenho dos leitores. Uma delas está ligada ao nível de organização global do texto, que se refere a um nível mais amplo de conexão das ideias principais do texto, ou seja, a macroestrutura textual, como por exemplo: relações de comparação, contraste, classificação, descrição, dentre outros. Outra tem relação com o nível local do texto, ou seja, com as inter-relações entre as sentenças de um texto, a coesão textual (costura das ideias apresentadas no texto). Neste nível, considera-se no texto a forma como cada nova ideia se relaciona com a anterior por meio de laços coesivos locais (sinônimos, conjunções, pronomes, conectivos e outros), que organizam o texto usando meios gramaticais e semânticos a fim de alcançar conexão no nível local.

Ambas as características textuais são importantes e colaboram para o sucesso da compreensão textual e, por essa razão, precisam ser dominadas concomitantemente e relacionadas com os fatores de aprendizado (BURTON, 2008; CULATTA et al., 1998;

LORCH; LORCH; INMAN, 1993; CARLISLE, 1991; MEYER; RICE, 1984; KINTSCH; YARBROUGH, 1982; HALLIDAY, 1975).

Percebe-se até aqui quão complexo é o processo de compreensão leitora, e é possível notar a importância de se ensinar estratégias de leitura para que os alunos possam compreender melhor o que leem. Expostos os conceitos fundamentais que envolvem o processo de compreensão, trataremos, na segunda metade deste texto, sobre o ensino da compreensão leitora de textos expositivos.

3.3 O ensino da compreensão de textos expositivos

No ensino de compreensão de textos expositivos é preciso levar em consideração o fato de que os alunos estão mais habituados com os textos narrativos do que com os expositivos, conforme mencionado no início deste artigo. Segundo Graesser, Golding e Long (1991), os textos narrativos, em geral, apresentam personagens e se assemelham a situações e experiências do cotidiano, pois apresentam diálogos e ações do dia a dia, como por exemplo, uma conversa entre amigos, uma viagem, a leitura de um conto, entre outros.

Weaver e Kintsch (1991) afirmam que, ao contrário das narrativas, os textos expositivos possuem a principal função de comunicar e informar, como por exemplo, textos que apresentam informações técnicas, acadêmicas, relativas ao ambiente profissional, entre outras. Por essa razão, possuem conteúdos que são, de forma geral, menos familiares para os estudantes do que os assuntos apresentados pelos textos narrativos.

Os textos expositivos normalmente são escritos com vocabulário e conceitos menos conhecidos do público estudantil que os narrativos, como no caso de artigos científicos. A narrativa faz parte do dia a dia das pessoas: usa-se a narração para contar o que ocorreu em um dia de estudo ou trabalho, em um supermercado, na rua, dentre outras situações comuns do cotidiano (WILLIAMS, 2005; WEAVER; KINTSCH, 1991; MEYER; RICE, 1984), ao passo que o texto expositivo é usado para, por exemplo, informar sobre a situação política do país ou descrever os últimos avanços acerca das pesquisas contra o câncer.

Portanto, com relação ao ensino da compreensão de textos expositivos, é importante saber que, se os alunos não tiverem uma boa noção das suas características textuais, bem como o domínio de estratégias de compreensão relevantes, eles possivelmente terão dificuldades quando se depararem com esse tipo textual e seus respectivos gêneros durante as aulas e em seu dia a dia (BURTON, 2008; DICKSON et al, 1998; KINDER; BURSUCK, 1991).

Segundo Duke (2000), Duke e Pearson (2002) e Dymock (2005), apesar de alguns professores estarem familiarizados com a estrutura do texto expositivo, nem sempre conseguem utilizar estratégias de compreensão desse tipo textual em suas práticas de ensino, e o ensino dessas estratégias é fundamental para que os alunos consigam compreender plenamente esses textos. Logo, é importante que os professores monitorem de forma contínua a compreensão de seus alunos – se estão sabendo usar as estratégias adequadas, se estão compreendendo o que leram –, bem como ensiná-los a ler e compreender textos. Caso o professor, ao fazer a avaliação da compreensão leitora por meio de atividades orais de discussão ou de teste de verificação escrito, perceba que alguns alunos estão com dificuldades, deve realizar atividades extras com abordagens

diferentes das já utilizadas regularmente em sala. O professor deve sempre monitorar como está a compreensão dos seus alunos, pois essa ação o auxilia na escolha de práticas de intervenção que deve implementar ou enfatizar para aprimorar cada vez mais o processo de compreensão leitora de seus estudantes. Percebe-se, portanto, o quão fundamental é o papel do professor nesse processo de ensino e é sobre isso que o próximo tópico irá tratar.

4 A importância do papel do professor no processo de ensino da compreensão leitora de textos expositivos

Conforme visto, a compreensão é uma tarefa complexa que depende dos conhecimentos e habilidades do aluno e dos fatores de texto e aprendizado. As demandas dos textos expositivos aumentam ao longo da escola, como no caso de estudantes de ensino médio, que passam a ler mais artigos científicos, por exemplo. Por isso, os estudantes devem desenvolver habilidades e estratégias para processá-los de forma eficiente. Deve haver uma correspondência entre aquilo que os alunos sabem sobre os textos e aquilo que o tipo de texto exige que eles compreendam (BURTON, 2008).

Assim sendo, o professor precisa estar atento a alguns fatores que podem interferir na compreensão de textos expositivos na escola, como a compreensão de forma clara das características desse tipo textual e o domínio das estratégias de compreensão. É preciso, ainda, conforme já mencionado, saber que os alunos devem se familiarizar com a estrutura do texto expositivo. Por essa razão, o papel do professor é fundamental e este deve saber escolher (bem) quais textos serão usados no ensino da compreensão, usando não apenas os textos do livro didático, mas outros textos autênticos a fim de que os alunos tenham contato com o maior número de textos possível, sejam eles bem estruturados ou não, haja vista que o aluno nem sempre terá contato apenas com textos bem escritos. Os docentes também precisam dominar as características estruturais do texto expositivo e ensiná-las juntamente com o ensino das estratégias de compreensão, pois os alunos dificilmente desenvolvem uma variedade de estratégias de maneira autônoma, sem instrução direta do professor (BURTON, 2008; DYMOCK, 2005; DUKE, 2000; SOLÉ, 1998; BARETTA, 1998).

Além disso, os professores precisam utilizar mecanismos para monitorar o progresso de compreensão de seus alunos e realizar o acompanhamento do desempenho daqueles que demonstram dificuldades para empregar as estratégias de compreensão. Com o objetivo de auxiliar os professores de ensino de línguas a identificar os leitores que demonstram fragilidades no processo de compreensão, avaliar a efetividade do ensino e monitorar o avanço individual de cada aluno, propomos o uso do reconto oral como atividade de medição e ensino da compreensão de textos expositivos.

Tradicionalmente, o reconto, que também é uma forma de narração, é utilizado para que alunos desenvolvam sua compreensão textual ao recontarem, por escrito, textos narrativos, permitindo que professores avaliem a sua compreensão. Além disso, de acordo com Moss e Loh (2012), o reconto proporciona aos professores a possibilidade de verificar a quantidade de informações que seus alunos retêm (i.e., compreenderam) depois de ler ou escutar um texto. De acordo com os autores, o reconto reflete o que os alunos entenderam dos textos e fornece informações a respeito das habilidades leitoras (ou as dificuldades) desses estudantes. Moss (2004), Gambrell,

Pfeiffer e Wilson (1985) e Johnston (1997) afirmam que os recontos são uma das melhores e mais eficientes estratégias de avaliação para descobrir se um aluno realmente compreendeu o que leu. Moss e Loh (2012) afirmam que atividades de reconto, tanto escritas como orais, fazem com que os alunos possuam um papel efetivo no processo de reconstrução de um texto, o que lhes demandará precisão no ato de ler e compreender o que leram.

Segundo Burton (2008), as atividades de reconto fornecem informações sobre a capacidade dos estudantes de recuperar detalhes, fazer inferências e reconhecimentos de relacionamentos estruturais. Essas estratégias normalmente não são avaliadas em baterias de diagnóstico ou inventários de leitura informal, que tradicionalmente são utilizadas como avaliações de compreensão. Uma importante vantagem do reconto, de acordo com o pesquisador, é que ele pode ser trabalhado em sala de aula de forma escrita ou oral. O reconto escrito pode parecer mais fácil de avaliar, pois o professor tem uma “prova” física para refletir a respeito do processo de compreensão, mas pode ser menos reflexivo em relação à compreensão dos alunos, pois na escrita as demandas complicam linguística e formalmente a tarefa de reportar o que foi lido, podendo, dessa forma, ocultar o processo de compreensão. Além disso, como o leitor terá mais tempo para refletir e realizar mudanças em seu relato, é possível que esses fatores também acabem por mascarar a compreensão real do que foi lido.

Burton afirma que o reconto oral é uma ferramenta bastante efetiva para a avaliação da compreensão de textos expositivos, porque fornece mais informações sobre a capacidade de compreensão de um aluno do que atividades tradicionais de compreensão, tais como perguntas abertas e semiabertas, de múltipla escolha, de completar, relacionar colunas, dentre outras. As atividades de reconto oral são também bastante valorizadas por Sudweeks, Glissmeyer, Morrison, Wilcox e Tanner (2004), os quais relatam que, para aumentar a probabilidade de haver a medição da compreensão individual da organização de um texto que seja realmente baseada no desempenho do aluno, devem ser utilizadas avaliações que incluam relatos orais.

Diante disso, é possível inferir que, com o uso do reconto oral como forma de monitoramento da aprendizagem de compreensão textual, o professor reunirá informações que o permitirão verificar o nível de compreensão dos seus alunos após lerem textos expositivos, pois o texto recontado demonstrará detalhes da compreensão individual e, conforme argumentado por diferentes pesquisadores (BURTON, 2008; MOSS e LOH, 2012; SUDWEEKS e colaboradores, 2004), o reconto oral torna-se mais eficaz que o escrito. De acordo com as observações e reflexões desses pesquisadores, no reconto oral o aluno-leitor não tem tempo para fazer reflexões e corrigir seu relato, sendo, portanto, mais eficiente para o professor-pesquisador realizar avaliação das reais capacidades leitoras que os alunos possuem.

O reconto oral pode ser trabalhado em sala de aula tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, já que se trata de uma importante ferramenta de avaliação de compreensão textual, mas é importante que o texto esteja adequado à faixa etária dos alunos. O professor pode utilizar o reconto oral de forma dinâmica, deixando um momento da aula reservado para que determinado número de alunos realize o reconto de um texto previamente lido por toda a turma. Pode, ainda, aproveitar a simpatia que os alunos têm pelas tecnologias e, após eleger um texto, solicitar que eles, individualmente ou em grupos, façam, em momento extraclasse, a filmagem com o próprio celular recontando o texto que leram. Sugere-se que a apresentação seja feita em sala, para que toda a turma analise e discuta a respeito da compreensão do texto, bem como o

professor aproveite a análise para apresentar as estratégias de compreensão, ensinando-as aos alunos, para que estes aprendam a usá-las de maneira autônoma, tornando-se, assim, leitores proficientes. Para respaldar professores que tenham interesse em utilizar o reconto oral em suas aulas, apresentamos, a seguir, o quadro de avaliação da compreensão leitora por meio do reconto oral, traduzido e adaptado de Burton (2008).

Quadro 1 – Pontuação para o Reconto

Pontuação	Observações
4 Exemplar	- Reconta com precisão conceitos importantes extraídos do texto com suas próprias palavras; - Inclui detalhes chaves do texto; - Utiliza estrutura apropriada do texto expositivo através do reconto, como por exemplo, a ordem sequencial, relações de causa/efeito, comparação e contraste, entre outros.
3 Proficiente	- Explica conceitos importantes do texto com suas próprias palavras; - Inclui a maioria dos detalhes principais do texto; - Usa estrutura apropriada do texto expositivo através do reconto, como por exemplo, a ordem sequencial, relações de causa/efeito, comparação e contraste, entre outros; - Utiliza algumas palavras-chave do texto.
2 Básico	- Demonstra compreensão parcial dos conceitos principais do texto, entretanto repete as palavras do autor; - Compreende alguns detalhes do texto, porém de forma aleatória; - A estrutura do reconto não é clara; - Inclui pouco vocabulário contido no texto.
1 Limitado	- Utiliza informações limitadas no momento do reconto; - Transmite pouco ou nenhum entendimento sobre o texto lido; - Pode incluir informações imprecisas, confusas ou omitir dados expostos no texto; - Informações sem relação com o tema abordado no texto.

Fonte: BURTON, R. C. *Oral Retelling as a Measure of Reading Comprehension: The Generalizability of Ratings of Elementary School Students Reading Expository Texts*. 2008. Disponível em: <<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1678/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

5 Considerações finais

Com base no sucinto arcabouço teórico apresentado no presente artigo, entende-se que é muito importante que textos expositivos sejam trabalhados ativamente nas aulas de línguas, já que este tipo textual possui uma relevante função que engloba comunicação, informações, fatos, dentre outros, que instigam a postura crítica de quem lê – e é por meio do contato com esses textos que os alunos conseguirão obter uma melhor compreensão dessa tipologia textual. É fundamental que os professores conheçam bem as estratégias de leitura e saibam como usá-las em suas práticas, para que, dessa forma, estejam aptos a ensiná-las a seus alunos.

Vale destacar o quão interessante é que se trabalhe com recontos orais em sala a fim de monitorar e avaliar como está o nível de compreensão leitora dos alunos, para que se saiba quais são as estratégias a serem ensinadas e se houve avanços de compreensão no decorrer dos recontos realizados. Assim, os professores de línguas

podem ir além dos textos narrativos, já conhecidos pelos alunos, e levá-los a compreender as características dos textos expositivos para, dessa maneira, construir posturas críticas diante de textos e contextos em geral. Agindo dessa forma, os docentes podem fazer com que esses alunos se tornem proficientes e preparados para atuar em sociedade, já que a leitura é um processo social e cultural presente no dia a dia das pessoas e é de suma importância possuir as habilidades para uma compreensão textual profunda para ser um cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A.M. T. de; GIL, G.; TOMITCH, L. M. B. Percepção de Estratégias de Leitura em LE de alunos universitários. *(Con)Textos Linguísticos*. Vitória, v. 6, n. 6, p. 7 - 17, 2012.
- BADDELEY, A. Memória de Trabalho. IN: BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M.W. *Memória*. Porto Alegre: ARTMED, 2011, p. 54-82.
- BARETTA, L. *The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77366/149254.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- _____. *The Process of Inference Making in Reading Comprehension: An ERP Analysis*. 2008. Tese (Doutorado em Letras Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91884> Acesso em: 11 ago. 2017.
- _____; TOMITCH, L.M.B., McNAIR, N., LIM, V.K.; WALDIE, K.E. (2009) Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience*, 2, 2, p. 137-145.
- _____; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de. (Org.). *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. 1 ed. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2012, v. 01, p. 143-178.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. F. *Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- BRESSON, F. *A leitura e suas dificuldades*. In: CHARTIER, R. (org.) et al. *Práticas da Leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- BURTON, R. C. *Oral Retelling as a Measure of Reading Comprehension: The Generalizability of Ratings of Elementary School Students Reading Expository Texts*. 2008. All Theses and Dissertations. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1678/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CARLISLE, J. F. *Language comprehension and text structure*. In: KAVANAGH, J. F. (org.). *The language continuum from infancy to literacy*. Parkton, MD: York Press, p. 115-145, 1991.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- COSTA, M. J. D. et al (orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.
- CROPLEY, A. J. *Fostering the growth of high ability*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- CULATTA, B., HORN, D. G.; MERRITT, D. D. Expository text: Facilitating comprehension. In: MERRITT, D. D.; CULATTA, B. (orgs.) *Language intervention In: the classroom*. San Diego: Singular, p. 215-275, 1998.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DICKSON, S. V.; SIMMON, D. C.; KAMEENUI, E. J. (1998). *Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research*. Technical Report Special Educations Progrm. Washington D.C. Retrieved April 6, 2007, from ERIC database.
- DUKE, N. K. 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts In: the first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, p. 202-224, 2000.
- _____; PEARSON, P. D. In: FARSTRUP, A; SAMUELS, S. (orgs.). What Research Has to Say About Reading Instruction. *International Reading Association*. Newark, p. 205-242, 2002.
- DYMOCK, S. Teaching expository text awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), p. 177-182, 2005.
- FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FINGER-KRATOCHVIL, C. *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372> > Acesso em 31 jan. 2017.
- FLÔRES, O. C. Como avaliar a compreensão leitora. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 54-65, dez. 2007.
- _____. (org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. *Como facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. Reading. In: GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publishers, 1993, p. 267-312.
- GAMBRELL, L. B.; PFEIFFER, W.; WILSON, R. The effects of retelling upon Reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, p. 216-220, 1985.
- GRAESSER A., GOLDING, J. M., & LONG, D. L. *Narrative representation and comprehension*. In: BARR, R; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D. (orgs) *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman, vol. 2, p. 171-205, 1991.
- GUIMARÃES, G.; RIBAS, M. C. *Literatura na universidade: dos conceitos pedagógicos à fruição literária*. In: WILSON, V.; MORAIS, J. F. S. (orgs.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus, 2015.
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London, England: Edward Arnold, 1975.
- JOHNSTON, P. H. *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. Portland, ME: Stenhouse, 1997.

- KINDER, D.; BURSUCK, W. The search for a unified social studies curriculum: Does history really repeat itself? *Journal of Learning Disabilities*, 24(5), p. 270-275, 1991.
- KINTSCH, W.; YARBROUGH, J. C. Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834, 1982.
- _____; KINTSCH, E. *Compreensão*. In: PARIS, S.; STAHL, S. (orgs.). *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, p. 71-92, 2005.
- _____; RAWSON, K. A. *Compreensão*. In: *A ciência da leitura*. SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 06, n. 01, p. 67-80, 2002.
- LIMA, D. C. de (org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LORCH, R. F.; LORCH, E. P.; INMAN, W. E. Effects of signaling topic structure on text recall. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), p. 281-290, 1993.
- MARIA, L. de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- McGUINNESS, D. *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Trad. Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MEYER, B. J. F.; RICE, G. E. *The structure of text*. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D. (orgs.) *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984.
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora, 2013.
- MOSS, B. Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57, p. 710-718, 2004.
- _____; LOH, V. S. *35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Rev. Tec. Magali Lopes Endruweit. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NEVES, R. da C. O ensino de leitura em língua materna a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura em língua estrangeira. *SOLETRAS*. São Gonçalo, v. 3, p. 160-175, 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4467/3269>> Acesso em: 28 nov. 2017.
- PARIS, S.; LIPSON, M.; WIXSON, K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), p. 293-316, 1983.
- PINTRICH, P. The role of metacognitive knowledge In: learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), p. 219-225, 2002.
- PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

- SÁTIRO, A.; PÜIG, I de. *Brincar de pensar*: livro de orientação para o professor. São Paulo: Callis, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Neurociência*: novo enfoque epistemológico. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. *Linguagem e cognição*: processamento, aquisição e cérebro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOUZA, A.C. *Leitura emergente*: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. In: _____; COSTA GARCIA, W.A. *A produção de sentidos e o leitor*: os caminhos da memória. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED/UFSC, 2012. p. 63-79.
- SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- SUDWEEKS, R. R.; GLISSMEYER, C. B.; MORRISON, T. G.; WILCONX, B. R.; TANNER, M. W. Establishing reliable procedures for rating ELL students' Reading comprehension using oral retellings. *Reading Research and Instruction*, 43(2), p. 65-86. 2004.
- WEAVER, C. A., III; KINTSCH, W. *Expository text*. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D. (orgs.). *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman, vol. 2, p. 230-244, 1991.
- WESTBY, C. *The effects of culture on genre, structure, and style of oral and written texts*. In: WALLACH, G. P.; BUTLER, K. G. (orgs.) *Language learning disabilities inschool-age children and adolescents*. New York: Merrill, p. 180-218, 1994.
- WILLIAMS, J. P. Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), p. 6-18, 2005.

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTURA: A HIPÓTESE SAPIR-WHORF

Rebecca Demicheli Sampaio

Submetido em 30 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 29 de setembro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 229-240

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E CULTURA: A HIPÓTESE SAPIR-WHORF

LANGUAGE, COGNITION AND CULTURE: THE SAPIR-WHORF HYPOTHESIS

Rebecca Demicheli Sampaio*

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir tópicos acerca da noção de relativismo linguístico a partir da hipótese Sapir-Whorf e defender a chamada versão fraca da hipótese. A perspectiva proposta por Edward Sapir e Benjamin Whorf, no início do século XX, faz parte de uma então nova tendência de pensamento que procura se despir do cunho etnocêntrico em que se pautavam os estudos das línguas até o momento. Ainda há, entretanto, uma série de pontos problemáticos que circundam a dita hipótese. Trazemos à tona, aqui, principalmente as concepções adotadas por Gipper (1979), Rocha e Rocha (2017) e Wolf e Holmes (2017) sobre a relação existente entre linguagem, cognição e cultura, evidenciando que a teoria da relatividade linguística, apesar de amplamente aceita no meio científico, ainda está longe de ser esgotada.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem e cognição; Cognição e cultura; Hipótese Sapir-Whorf.

ABSTRACT: This paper aims to discuss topics concerning the awareness of linguistic relativity based on the Sapir-Whorf Hypothesis and stand up for its so called weak version. The perspective proposed by Edward Sapir and Benjamin Whorf, at the beginning of XX century, is inserted in a contemporary new trend of thought, which seeks to step aside from the ethnocentric aspect that had been leading linguistic studies so far. However, a considerable amount of issues surrounding the outlined hypothesis remain. We shall highlight here mainly conceptions embraced by Gipper (1979), Rocha and Rocha (2017) and Wolf and Holmes (2017) towards the ongoing relation between language, cognition and culture, in order to emphasize that, despite its huge acceptance in the scientific field, the relativity of linguistic is still far from completeness.

KEYWORDS: Language and cognition; cognition and Culture; Sapir-Whorf Hypotesis.

1. Considerações iniciais

Lévi-Strauss, em “O sexo dos astros”, texto publicado na obra *Antropologia estrutural dois*, de 1973, apresenta interessantes resultados de um trabalho etnográfico sobre a marcação de gênero atribuída aos astros em línguas ágrafas de diferentes povos americanos. De acordo com o antropólogo, essas sociedades recorriam às narrativas dos mitos e, muitas vezes, pautavam-se em relações de parentesco para definir se os termos “sol” e “lua” seriam masculinos ou femininos.

Descobriu-se, com essa pesquisa, além das divergências relacionadas ao gênero, que a oposição entre os dois elementos nem sempre se exprimia apenas em termos de *masculino/feminino*, mas muitas vezes levava em consideração outros fatores, como luminosidade, calor e até a ideia de racionalidade. Além disso, “[...] na ideologia de várias populações, o sexo do astro parece instável conforme se observe a língua (quando

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, bolsista PROSUC/CAPES, rdsampaio@ucs.br.

distingue os gêneros) os ritos ou os mitos” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 223); muitas culturas, também, não faziam distinção entre “sol” e “lua”, e em alguns casos, ainda, o mesmo lexema poderia ser utilizado para se referir a coisas diferentes, como *bari*, em cashinawa, que podia designar “sol”, “dia” ou “verão”¹.

Ao desconstruir o modelo ocidental predominante a respeito do sexo dos astros, numa atitude antietnocêntrica, o autor trata da impossibilidade de entendermos uma língua desvinculada de sua cultura, visto que a primeira faz parte da segunda e envolve aspectos que vão além do léxico. Há, portanto, a necessidade de conhecer a cultura em questão (incluindo os hábitos e costumes, as crenças, o modo de vida da população em geral) para, então, entender de que maneira determinada entidade se configura dentro desse sistema. Lévi-Strauss não nos oferece muitas noções dos sistemas observados, mas, de qualquer forma, contribui para um pensamento que se manifestava no cenário acadêmico já há algumas décadas: o da relatividade linguística, que busca superar a opinião de muitos psicólogos e linguistas de que a cognição humana é regida por leis universais, sendo a língua apenas um meio de expressá-la (GIPPER, 1979).

A discussão em torno da relação entre linguagem, cognição e cultura vem tomando grande visibilidade desde o século passado, intrigando linguistas, antropólogos e diversos outros estudiosos, que se empenham para tentar esclarecer de que maneira e em que medida essas instâncias se influenciam mutuamente. Essa questão ainda está longe de ser solucionada, entretanto parece ser consenso entre a comunidade científica a existência da chamada relatividade linguística, tanto que há, atualmente, uma série de estudos sobre o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois sabemos que, para aprender um novo idioma, é preciso familiarizar-se com o modo de pensar de seus falantes nativos.

Tendo em vista essas questões, pretende-se, aqui, elucidar aspectos pertinentes ao problema da relatividade linguística. Para tanto, a noção de “relatividade” será brevemente explorada, e, em seguida, apresentar-se-ão tópicos a respeito da chamada hipótese Sapir-Whorf, que coloca a Linguística em posição central no estudo científico das sociedades humanas na medida em que considera a língua uma das principais formas de acesso à cultura de um povo. Além disso, faremos uma revisão sobre as principais críticas e pontos problemáticos da hipótese, apontados por diversos autores, e sobre uma das questões mais intrigantes quando tratamos desse assunto: a quantidade de palavras para se referir a “neve” existentes em esquimó.

2. A noção de relatividade linguística e a hipótese Sapir-Whorf

A ideia de relatividade costuma nos remeter à teoria elaborada por Albert Einstein no início do século XX. Einstein propõe a existência de uma inter-relação entre espaço, tempo e matéria, numa espécie de “*cosmic frame*” (GIPPER, 1979, p. 1) que torna a percepção do tempo e do espaço relativas de acordo com o ponto de vista do

¹ É importante destacar que o estudo de Lévi-Strauss possui alguns pontos problemáticos, como o fato de a pesquisa ter sido realizada apenas com palavras isoladas, sem considerar os contextos de comunicação, e a ausência de delimitação do método utilizado – ainda mais por se tratar de línguas ágrafas, fator que dificulta a identificação e registro dos termos (nesse caso, seria válido um trabalho cooperativo com um linguista). Também não se sabe até que ponto o autor conviveu com as culturas em questão para poder descrevê-las. No entanto, o texto apresenta informações relevantes à questão do vínculo existente entre língua e cultura, e por isso foi incluído às referências deste ensaio.

observador. Essa concepção, a partir de então, passa a ser bastante difundida no âmbito científico, estendendo-se a outras áreas e constituindo uma forma específica de relação com o conhecimento.

Encontram-se na epistemologia, entre outros, dois grupos de filósofos que assumem posturas distintas quanto à relação entre o conhecimento humano e a “realidade” conhecida: há os que defendem a ideia de que há uma verdade única, objetiva, que é procurada pela ciência, e há os que acham que todo conhecimento é relativo a um momento histórico, a um contexto ou um conjunto de circunstâncias. Vamos chamar os primeiros de objetivistas e os segundos de relativistas. [...]. De certo modo, a polêmica entre os objetivistas e relativistas assemelha-se à velha discussão entre os naturalistas e convencionalistas. Já entre os velhos gregos – parece que não há como fugir dos velhos gregos –, discutia-se se a linguagem relacionava-se com a realidade de forma “natural” ou de forma “convencional”. [...] (BORGES NETO, 2004 apud CUNHA, 2011, p. 10).

No âmbito da Linguística, a noção de relatividade gira em torno, principalmente, da hipótese Sapir-Whorf, segundo a qual a língua que se fala influencia, em alguma medida, o modo como se pensa. Apesar de carregar o nome de Edward Sapir (1884-1939) e de seu discípulo Benjamin Lee Whorf (1897-1941), considerados responsáveis pela organização desse pensamento na década de 1920, a cunhagem do termo se deve a Harry Hoijer, em 1954 (CUNHA, 2011), e não possui uma definição canônica, sendo sua principal forma de apresentação a seguinte:

Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há portanto uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas sua língua se constitui com base em sua forma de vida (MARCONDES, 2010 apud CUNHA, 2011, p. 4).

Edward Sapir nasceu na Prússia (atual Alemanha) e, durante sua trajetória profissional, manifestou-se favoravelmente às ideias relativistas, superando o evolucionismo que pautava o estudo das sociedades humanas. Bacharel e mestre em Filologia Germânica, construiu sua carreira nos Estados Unidos ao lado de Franz Boas, na área da Antropologia, visto que esta era a disciplina que lhe permitiria voltar-se para a descrição de línguas tidas como exóticas, em sua maioria ágrafas, enquanto a Filologia detinha-se na análise de idiomas portadores de uma tradição escrita e literária.

No texto “A posição da Linguística como ciência”, de 1929, que busca firmar a disciplina numa posição central dentro dos estudos sociais, encontram-se os principais trechos que nos levam a atribuir a Sapir o desenvolvimento (ou pelo menos indícios) de uma proposta da relatividade linguística. Um dos pontos principais abordados pelo autor diz respeito à afirmação da igualdade dos sistemas linguísticos no sentido de sua *plenitude formal*, ou seja, de sua possibilidade de exprimir qualquer conteúdo. Segundo essa perspectiva, as diferenças entre as línguas seriam resultado das “mudanças em suas estruturas internas, sem qualquer correlação necessária com o progresso cultural” (CUNHA, 2011, p. 11). Dessa forma, podemos afirmar que qualquer sistema linguístico é capaz de expressar e traduzir² qualquer enunciado, se seus falantes assim desejarem:

² Mesmo que, neste caso, seja necessária alguma adaptação ou até a criação de um item lexical.

[...] podemos dizer que toda língua está de tal modo construída, que diante de tudo que um falante deseje comunicar, por mais original ou bizarra que seja a sua ideia ou a sua fantasia, a língua está em condições de satisfazê-lo. [...] O mundo das formas linguísticas, que se apresenta dentro dos quadros de uma língua dada, é um sistema completo de referências [...] (SAPIR, 1969, p. 33-34).

As formulações de Sapir, portanto, contribuíram para a desconstrução da crença de superioridade que as sociedades europeias acreditavam possuir sobre os povos considerados primitivos³. Quem impulsionou essa discussão, no entanto, foi Benjamin Lee Whorf, apresentando de forma mais ousada do que seu mestre o conceito de relatividade linguística. Whorf, engenheiro de formação e profissão, o que lhe confere o rótulo frequente de “linguista amador”, tornou-se discípulo de Sapir e dedicou-se ao estudo da língua Hopi⁴. Suas opiniões pendem para uma visão determinista acerca da influência da língua sobre a compreensão do mundo:

Deste fato procede o que eu chamei de “princípio da relatividade linguística”, que significa, simplificando, que usuários de gramáticas marcadamente diferentes são direcionados por suas gramáticas a diferentes tipos de observações e diferentes avaliações de atos externamente similares, e, portanto, não são observadores equivalentes, já que chegariam a visões de mundo de alguma forma diferentes (WHORF, 1956 apud GIPPER, 1979, tradução nossa)⁵.

O posicionamento de Whorf decorre de sua pesquisa com os Hopis, que, segundo ele, apresentariam uma grande diferença, se comparados ao padrão europeu, na concepção das noções de espaço e tempo. Para Whorf, a língua Hopi não teria referência implícita ou explícita a tempo, nem tempos verbais, substantivos que denotassem intervalos de tempo (como “dia” ou “hora”) ou metáforas de tempo-espaço (por exemplo, período “longo” ou “curto” de tempo) (GIPPER, 1979). Dessa forma, atesta-se a estreita relação que une língua, cognição e cultura na medida em que se torna evidente que os Hopis, por não possuírem um entendimento da realidade tão básico para nós, pensam e veem a realidade de forma diferente da nossa.

Sendo assim, temos os principais pontos que fundamentam o princípio da relatividade linguística, ou a hipótese Sapir-Whorf. Estudiosos, ao longo do tempo, estipularam duas versões principais dessa hipótese: a chamada *versão fraca*, que é pautada predominantemente no pensamento de Sapir e na noção de *relativismo* ou *relatividade* linguística; e a *versão forte*, mais inspirada por Whorf e voltada ao *determinismo* linguístico. Esta última teve seus fundamentos refutados e foi descartada há algum tempo. Se a língua determinasse totalmente o modo de pensar, o exercício da tradução, por exemplo, seria impossível (CUNHA, 2011), assim como a aprendizagem de uma língua estrangeira.

³ Evita-se, atualmente, a utilização desse termo.

⁴ Os Hopis são uma pequena tribo de índios pueblo localizada no estado do Arizona (EUA), cujo idioma pertence à família Uto-Asteca (GIPPER, 1979).

⁵ Do original: “From this fact proceeds what I have called the ‘linguistic relativity principle’, which means, in informal terms, that users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world”.

Gipper (1979) é um dos estudiosos que põe em xeque as declarações de Whorf, apontando uma série de falhas ocorridas na pesquisa com os Hopis. A partir de uma extensa análise do documento sobre a concepção de tempo e espaço dessa tribo, identificou-se que há controvérsias em seus escritos, o que faz com que não encontrem aceitação. Segundo Gipper, o idioma Hopi possui, sim, muitas formas de referências a espaço e tempo – há, inclusive, indícios de que existe uma palavra especial para “tempo”: o termo *shato*, que ocorre na expressão *nono'bshato* (“food time”) – e essa afirmação pode ser verificada no material do próprio Whorf.

As críticas e correções sugeridas por Gipper são importantes para a discussão sobre a hipótese Sapir-Whorf porque questionam a existência de um princípio da relatividade linguística, na medida em que se evidencia que as diferenças entre o pensamento dos Hopis e o padrão europeu não são tão radicais quanto alegava o linguista. Faz-se necessário, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma atitude de imersão em sua cultura, o que não ocorreu com Whorf, que realizou seu estudo por meio de um informante e não conseguiu se desvincular suficientemente do etnocentrismo, o que prejudicou sua compreensão do idioma.

Gipper destaca o fato de que o tempo, para os Hopis, é cíclico, comparado a uma roda que gira eternamente, e medido pelo curso do sol. Eles não têm calendário e não contam os anos de forma cumulativa; além disso, suas experiências são encaradas como uma repetição contínua da mesma sequência de eventos, estações, de tempos de semeadura, tempos de colheita e assim por diante: “Eles vivem imersos no tempo, não fora dele [...]. Eles não vivem dependentes do relógio como nós” (GIPPER, 1979, p. 11, tradução nossa)⁶. As cerimônias, nessa sociedade, são de fundamental importância para a compreensão de sua visão sobre o tempo.

O autor conclui, então, que a ideia de um princípio da relatividade linguística deve ser questionada, pelo menos nos termos em que foi proposta por Whorf, pois existem experiências comuns à existência humana que, muito provavelmente, terão lugar em qualquer idioma do planeta:

o pensamento humano é, certamente, relativo às possibilidades das línguas em que é expresso, mas não é determinado pelo idioma. Cada língua natural representa um sistema aberto e, portanto, é aberto para ser alterado pelos falantes.

Existem traços universais nas línguas naturais porque todas dependem das condições gerais da existência e da vida humana. [...] No entanto, na ampla zona intermediária em que ocorrem a vida e o comportamento humano, encontramos diferenças que caracterizam culturas e civilizações. É altamente importante e relevante descobrir essas diferenças. Portanto, temos de investigar as visões do mundo linguístico das línguas dadas para encontrar uma chave para uma melhor compreensão entre as pessoas deste mundo. (GIPPER, 1979, tradução nossa)⁷.

⁶ Do original: “They live in time, but not apart from it [...]. They do not live by the clock as we do”.

⁷ Do original: “Human thought is, to be sure, relative to the possibilities of the languages in which it is expressed, but it is not determined by language. Each natural language represents an open system and therefore it is open to be changed by the speakers.

There are universal traits in each natural language because they all depend on general conditions of human existence and human life. [...] In, however, the wide middle zone in which human life and behavior takes place, we find differences which characterize cultures and civilizations. It is highly important and relevant to discover these differences. Therefore we have to investigate the linguistic world views of the given languages in order to find a key to better understanding among the people of this world”.

Isso significa, também, que assim como a língua exerce influência sobre o pensamento de seus falantes, estes e o contexto cultural em que estão inseridos também agem sobre a língua.

Se a relação entre linguagem e pensamento não é absoluta, então, é necessário especificar sua natureza. Experimentos realizados com sujeitos de diversas culturas consideradas “exóticas” têm como objetivo contribuir para a elucidação dessa questão. Soonja Choi e Melissa Bowerman (1991 apud DELBECQUE, 2009), por exemplo, demonstraram as diferenças entre as reações de crianças de língua coreana e inglesa em alguns testes nos quais elas foram convidadas a agrupar, da forma que julgassem adequada, as seguintes atividades: (a) pôr uma peça num puzzle; (b) pôr brinquedos num saco; (c) pôr uma tampa numa caneta; e (d) pôr um chapéu numa boneca. Os resultados obtidos apontaram para uma possível correspondência entre a língua e a forma de pensar dessas crianças, visto que as inglesas separaram (a) e (b) de (c) e (d) devido à preposição empregada em cada categoria (*in a puzzle*, *in a bag*; *on a pen*, *on a doll's head*), enquanto as coreanas utilizaram outro critério: para elas, era importante verificar o nível de ajustamento entre duas entidades, discriminado pelo verbo em questão (*kkita*, que corresponde a “prender”, e *ppayta*, a “soltar”). As categorias linguísticas, portanto, tiveram fundamental importância e guiaram a percepção das crianças no momento da classificação⁸.

Ao longo do tempo, foram obtidas diversas evidências de que cada língua, de acordo com sua própria lógica, estabelece formas específicas de “decalcar” a realidade. Robl (1975) apresenta uma série de casos que vão ao encontro dessa afirmação, como as diferentes formas de representação do espectro de cores entre o português e diversos outros idiomas. Segundo o autor, “o sistema cromático dos gregos discrepava tanto do nosso que, em certo tempo, pensou-se seriamente que os helenos homéricos deveriam ter sido cegos para as cores. E o latim não possuía termos para ‘cinza’ e ‘marrom’” (ROBL, 1975, p. 13). O russo, por sua vez, possui dois adjetivos correspondentes ao nosso “azul”, e os navajos não possuem termos que expressem o que consideramos “preto”, “cinza”, “marrom”, “azul” e “verde”. Quanto às relações de parentesco, o autor destaca que há línguas em que é essencial, ao se falar de “filho”, especificar se se trata do mais velho, do segundo ou do caçula, assim como ocorre com o termo “irmão”. Em tupi, ainda, “alguns nomes de parentesco diferem de acordo com o sexo da pessoa a que se referem: ‘filho’, com referência ao pai, é *tayra*; com referência à mãe é *membyra*; para o homem, ‘sogro’ é *t-atuuba*, ‘sogra’ é *t-aixo*, ao passo que a mulher diz, respectivamente: *menduba* e *mendy*” (ROBL, 1975).

Tudo isso indica que os esforços para comprovar que as categorias linguísticas influenciam a cosmovisão de um povo têm sido, em certa medida, bem-sucedidos, permitindo-nos afirmar que a língua é um dos mais importantes meios pelos quais o indivíduo, desde a infância, “recebe” a cultura do local onde vive, e, ainda, que quando aprendemos um idioma estrangeiro ampliamos nossa forma de pensar, pois temos mais maneiras à nossa disposição de categorizar as experiências.

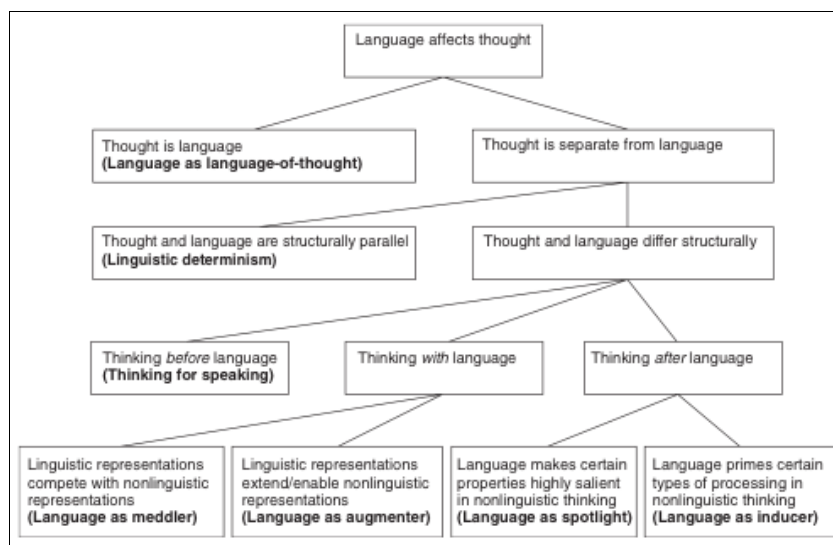
Entretanto, como já comentado, ainda há diversos pontos a serem esclarecidos quando falamos em relatividade linguística. Por exemplo, como se configura a realidade para um ser que ainda não domina uma língua? Essa é uma questão pertinente aos

⁸ As informações apresentadas por Delbecque (2009) sobre o experimento são escassas; o estudo completo se encontra em inglês em Choi e Bowerman (1991). A autora trabalha predominantemente de forma revisionista, por isso utilizaremos apenas o exemplo do experimento de Choi e Bowerman, e o texto não será aprofundado aqui.

estudos cognitivos. Além disso, diversos intelectuais vêm contestando e problematizando aspectos da hipótese, apresentando problemas em sua formulação e na abordagem que ela recebe.

Wolff e Holmes (2011) fazem parte desse grupo e conferem-lhe um tratamento diferente do habitual ao afirmar que não existe uma única, mas sete possíveis diferentes hipóteses da relatividade linguística. O surgimento dessas possibilidades ocorre devido aos avanços científicos, que revelaram novos tipos de interação entre língua e pensamento. Os autores apresentam caminhos alternativos às tradicionais versões *forte* e *fraca*, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 1 – As hipóteses da relatividade linguística



Fonte: Wolff e Holmes (2011, p. 254).

Entre os tipos de relação língua-pensamento apresentados, as hipóteses de língua *como linguagem-do-pensamento* (segundo a qual o pensamento é língua, e suas unidades são as palavras da língua natural) e de *determinismo linguístico* (conceito defendido por Whorf, que afirma que a linguagem determina as categorias básicas do pensamento) são refutadas, mas as demais, que concebem língua e pensamento como estruturalmente diferentes, sustentam-se teórica ou empiricamente (WOLFF; HOLMES, 2011).

A ideia de *thinking for speaking* (pensar para falar) refere-se a um tipo especial de atividade mental necessária à produção da fala, o que faz com que, por exemplo, haja diferenças entre apenas observar um movimento e observá-lo para descrevê-lo. Dessa forma, o pensamento é tido como *anterior* à linguagem. Quando tratamos de *thinking with language*, ou pensamento *com* a linguagem, temos duas possibilidades: a de língua como *meddler* (uma *interferência* na cognição), como evidenciado no estudo de Roberson, Davies e Davidoff (2000) sobre a percepção das cores na tribo Berinmo (os pesquisadores atestaram que a memória de reconhecimento dos berinmos, que têm apenas 5 termos básicos para cores, era melhor para as cores focais da sua própria língua do que para as do inglês), e a de língua como *augmenter* (*expansão* da cognição) – neste caso, os autores afirmam que a língua oferece ferramentas conceituais que

permitem a construção de determinados conhecimentos, como o cálculo e outros conteúdos matemáticos (WOLFF; HOLMES, 2011).

Há, ainda, a ramificação que leva ao *thinking after language* (pensamento depois da linguagem). Aqui, a língua é anterior e exerce influência sobre o pensamento, seja na forma de *spotlight* (destaque), salientando certos aspectos do mundo em detrimento de outros (nem todas as línguas, por exemplo, possuem as palavras marcadas por gênero), seja como *inducer* (indutora), agindo de acordo com seu modo particular de processamento mesmo quando não está em uso e induzindo o falante a conceituar as experiências de determinada maneira (WOLFF; HOLMES, 2011)⁹.

Os autores demonstram, dessa forma, que o problema em torno da hipótese Sapir-Whorf é mais complexo do que normalmente parece. Outro ponto importante é levantado por Cunha (2011), que contesta a existência de uma “hipótese Sapir-Whorf”. Seus principais argumentos consistem em não haver uma versão canônica dessa hipótese e no fato de que nem Edward Sapir nem Benjamin Lee Whorf a formularam exclusivamente. Além disso, é importante destacar que os dois intelectuais não publicaram em conjunto nem realizaram experimentos empíricos (esperados quando nos referimos a alguém que precisa confirmar ou rejeitar sua proposta), e que o interesse pela ideia da relatividade linguística não é exclusivo deles. Wilhelm von Humboldt¹⁰, por exemplo, concebia a linguagem como *Weltansicht* ou *Weltanschauung* (visão de mundo), assim como grande parte da tradição germânica dos séculos XVIII e XIX, com a qual Sapir teve contato (CUNHA, 2011, p. 9).

Muitos outros autores apresentam pensamentos favoráveis à noção da relatividade linguística, por isso, para Cunha (2011, p. 5), “a utilização do rótulo ‘hipótese Sapir-Whorf’ é desorientadora”. Ele afirma que, se o crédito fosse dado a todos que colaboraram, de certa forma, para a desconstrução da ideia de universalidade linguística,

falaríamos, então, em “hipótese Sapir-Whorf-Kilby-Du Bois” e quantos mais autores criticassem a maneira como algumas concepções em Linguística são formuladas, chamando atenção para o fato de que algumas línguas têm recebido tratamento privilegiado, já que aparentam ser as possuidoras das categorias mais universais? (CUNHA, 2011, p. 15).

De fato, Sapir e Whorf não são os primeiros nem os únicos a tratar dessa questão, mas sua contribuição para a difusão do assunto dentro estudos linguísticos é inegável. Muitos dos autores apresentados por Cunha (2011) pertencem a outras áreas, como a Filosofia e, por isso, assumem uma perspectiva diferente.

Apesar de ser alvo de tantos questionamentos, a hipótese Sapir-Whorf continua em posição de destaque dentro dos estudos linguísticos. Deixada de lado por volta da década de 1990, a discussão foi retomada nos anos 2000, o que muito se deve ao advento da neurociência, despertando o interesse da comunidade científica pela relação entre língua e cérebro.

Uma discussão que se estende já há mais de um século, comprovando a atualidade da hipótese, diz respeito à língua esquimó e à controvérsia quanto ao número

⁹ As categorias indicadas por Wolff e Holmes foram brevemente explanadas para que se mantivesse o propósito deste ensaio. Mais informações, exemplos e detalhes sobre os experimentos podem ser encontrados no texto original.

¹⁰ Linguista prussiano que viveu entre os séculos XVIII e XIX, cujas ideias influenciaram a formação de Sapir.

de palavras existentes nesse idioma para se referir à neve. Franz Boas, durante os anos de 1880, realizou uma pesquisa de campo nas ilhas de Baffin, no norte do Canadá, participando ativamente das atividades locais, e intrigou-se com a grande quantidade de termos utilizados pelos nativos para falar sobre o clima do local (ROCHA; ROCHA, 2017). Com a publicação dessas observações no *Handbook of American Indian Languages* (1911), iniciou-se uma agitação em torno do tema, que passou a tomar proporções exageradas e extrapolou as fronteiras acadêmicas para mexer com a imaginação popular.

Diversas fontes afirmam que os esquimós teriam dezenas e até centenas de palavras para *neve* (ROCHA; ROCHA, 2017). Isso ocorreria devido à forte interferência climática no modo de vida dessa sociedade, que precisaria de mais itens lexicais para expressar a condição da neve em diferentes contextos. Essa é uma questão realmente pertinente, mas devido a problemas metodológicos, alguns resultados devem ser mais bem apurados. A noção de “palavra”, na língua esquimó, é extremamente discrepante dessa noção em nossa língua, por isso é importante nos questionarmos sobre “como contar palavras, isto é, com base em que critérios seria possível concluir que uma dada palavra é uma das que se refere à neve, permitindo então, após um levantamento completo, que as palavras definidas como referentes à neve fossem contadas” (ROCHA; ROCHA, 2017, p. 144).

Segundo a tipologia que divide as línguas humanas em três grandes categorias – analíticas, sintéticas e polissintéticas (PRIA, 2006 apud ROCHA; ROCHA, 2017) –, o esquimó se enquadra entre as polissintéticas, podendo expressar orações inteiras “por uma única palavra, através do acréscimo de uma série de afixos de significados gramaticais complexos” (ROCHA; ROCHA, 2017, p. 144). O português, por sua vez, localiza-se na classe de línguas sintéticas, cujas palavras podem sofrer flexões, mas não constituir orações inteiras. Para exemplificar o funcionamento polissintético do esquimó, os autores apresentam a seguinte oração: “*Utaqqiguvinga, aullaqatiginiaqpagit*”, que significa “Se você me esperar, eu irei com você”.

Tendo em vista esses pontos, podemos afirmar que a língua esquimó, por ter falantes que pensam de forma distinta da nossa, possui uma estrutura linguística também diferente do português; por isso, tentar contar o número de palavras referentes a neve não parece ser a melhor opção para a resolução desse problema. Pelo contrário, “o conhecimento que estas palavras representam é muito mais importante do que a picuinha quanto à contagem das palavras” (ROCHA; ROCHA, 2017, p. 153).

É importante compreendermos que idiomas diferentes estão intimamente associados a modos de vida, de pensar, a culturas diferentes, como comenta Robl (1975, p. 6): “A língua, pois, não é apenas um elemento da cultura. Destaca-se entre todos, porque é um instrumento de comunicação de todas as atividades culturais. De sorte que precisa abranger e falar de toda a cultura, inclusive a si mesma”. Tendo em vista esse ponto, podemos entender que não é possível comparar línguas tão diferentes, visto que elas constituem sistemas autônomos, independentes e incomensuráveis.

O exemplo do esquimó serve para evidenciar a atualidade da hipótese, na medida em que é objeto de discussão há décadas, discussão essa ainda sem um fim. Mesmo assim, é válido ressaltar que a hipótese Sapir-Whorf não está relacionada apenas a idiomas distantes, considerados “exóticos”, mas se aplica a todos, incluindo os pertencentes à cultura ocidental.

3. Considerações finais

A discussão sobre os aspectos aqui abordados torna possível, em certa medida, a ampliação dos conhecimentos científicos no âmbito da linguística cognitiva, que há tanto tempo busca reconhecer com mais precisão as imbricações que unem a linguagem, a cognição e a cultura. Pudemos verificar, por meio da exposição dos estudos de diversos pesquisadores da área, que a teoria da relatividade linguística, ou a hipótese Sapir-Whorf, é muito mais complexa do que aquela formulação inicial apresentada na primeira metade do século XX.

Muitos outros trabalhos foram e têm sido desenvolvidos nessa área. A título de exemplo, podemos citar as investigações de Lakoff e Johnson (2003) acerca das metáforas, dentre elas as que modulam nossa percepção do tempo. Os autores apontam que, na maioria das línguas ocidentais, o tempo é concebido como um recurso de muito valor e que pode ser perdido, desperdiçado, concepção essa fortemente contrastante com a da cultura Hopi, que, por pensar o tempo de uma maneira distinta, possui formas de representação desse conceito que também divergem daquilo que conhecemos, ou vice-versa.

REFERÊNCIAS

- CHOI, Soonja; BOWERMAN, Melissa. Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, Amsterdã, n. 41, p. 83-121, 1991.
- CUNHA, Adan Phelipe. Contrastando Sapir (d)e Whorf na “Hipótese Sapir-Whorf”. *Seta*, Campinas, v. 5, p. 3-17, 2011. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/1279/1478>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- DELBECQUE, Nicole. Língua, cultura e conceptualização: a semântica estrutural. In: _____. *A linguística cognitiva: epigênese e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009. p. 175-204.
- GIPPER, Helmut. Is there a linguistic relativity principle? On the verification of the Sapir-Whorf hypothesis. *Indiana*, v. 5, n. 1, p. 1-14, 1979. Disponível em: <<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1645/1283>>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O sexo dos astros. In: _____. *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 219-228.
- ROBERSON, Debi; DAVIES, Ian; DAVIDOFF, Jules. Color categories are not universal: replications and new evidence from a stone-age culture. *Journal of Experimental Psychology: General*, Washington, n. 129, p. 369-398, 2000.
- ROBL, Afonso. Língua e “recorte” da realidade: uma abordagem da relação língua – cultura. *Letras*, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 3-20, dez. 1975. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19582/12797>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- ROCHA, Marco Antonio Esteves da; ROCHA, João Paulo Zarelli. Neve para refrescar: reflexões sobre relatividade linguística condicionada pelo ambiente no estudo científico das línguas humanas. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 140-

156, jan./jul. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n1p140/34895>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SAPIR, Edward. O gramático e a língua. In: _____. *Linguística como ciência: ensaios*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 29-42.

WOLFF, Phillip; HOLMES, Kelvin J. Linguistic relativity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 2, n. 3, p. 253-265, mai./jun. 2011. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.104/full>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE ARTIGOS AUDIOVISUAIS DE PESQUISA: INTERAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS

Thales Cardoso da Silva

Submetido em 07 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 02 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n. ° 56, novembro. p. 241-256

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DE ARTIGOS AUDIOVISUAIS DE PESQUISA: INTERAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS

A CRITICAL GENRE ANALYSIS OF AUDIOVISUAL RESEARCH ARTICLES: INTERACTION AND SOCIAL RELATIONS

Thales Cardoso da Silva¹

RESUMO: *Journal of Visualized Experiments*, um periódico digital fundado em 2006, acrescentou às publicações científicas novas possibilidades semióticas: o áudio e o vídeo. O principal objetivo do presente artigo é verificar como os artigos publicados neste periódico se configuram interpessoalmente (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014; KRESS, van LEEUWEN, 2006), na perspectiva da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), considerando a natureza multimodal do gênero. O corpus compreende um total de 10 artigos audiovisuais de pesquisa, selecionados pelos critérios recentidade, acesso e área do conhecimento. Os artigos foram analisados em modo oracional e função de fala, contato, poder, distância social e atitude. Conclui-se que artigos audiovisuais de pesquisa possuem uma organização própria se comparados aos tradicionais artigos acadêmicos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise crítica de gênero; Linguística sistêmico-funcional; Artigos audiovisuais de pesquisa; Inglês para fins específicos.

ABSTRACT: *Journal of Visualized Experiments*, a digital journal founded in 2006, added to scientific publications new semiotic possibilities: the audio and video. The main objective of the present paper is to verify how articles published on this journal are configured interpersonally (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014; KRESS, van LEEUWEN, 2006), in the perspective of the Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), considering the multimodal nature of the genre. The corpus comprehends a total of 10 audiovisual research articles, selected by the criteria of recency, access and area of knowledge. The articles were analyzed in mood and speech function, contact, power, social distance and attitude. As result, audiovisual research articles have its own organization when compared to traditional written papers.

KEYWORDS: Critical genre analysis; Systemic-functional linguistics; Audiovisual research articles; English for specific purposes.

1 Introdução

Artigos acadêmicos experimentais constituem um gênero discursivo tradicional no contexto acadêmico. Esse gênero serve, resumidamente, como uma ferramenta adotada por cientistas com o intuito de reportar descobertas científicas à esfera acadêmica, de forma a torná-las públicas (SWALES, 1990; 2004), usualmente apresentando predominância no recurso semiótico escrito. A organização retórica típica

¹ *Mestre e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Trabalho fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail para contato: thalescss@gmail.com.

de tais artigos segue, em essência, o padrão IMRD, consistindo em Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão (SWALES, 1990, 2004). É importante ressaltar que a origem dos artigos acadêmicos é geralmente associada ao contexto impresso e “inseparavelmente (...) à história dos periódicos científicos” (HENDGES, 2008, p. 18).

Fairclough (2003) aponta que gêneros discursivos acompanham as possibilidades tecnológicas e sociais. Segundo o autor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77), novas tecnologias de comunicação, principalmente tecnologias de informações eletrônicas como a internet, aumentaram significativamente as possibilidades de comunicação e interação humana. Como consequência, o surgimento de novas tecnologias de comunicação se torna um fator decisivo na mudança e desenvolvimento dos gêneros discursivos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77).

Ao encontro disso, Shepherd e Watters (1998) apontam que, por vezes, as mudanças que novas tecnologias trazem aos gêneros discursivos podem ser tão extensas, que levam à emergência de novos gêneros. Shepherd e Waters (1998) propõem o conceito de *cibergêneros* (*cybergenres*), de forma a definir uma nova classe de gêneros, resultantes da influência do computador e da internet nos gêneros do discurso, e muitas vezes, passíveis de materialização apenas no contexto digital.

Como um exemplo da influência da tecnologia no contexto acadêmico, no ano de 2006, foi fundado o periódico JoVE, *Journal of Visualized Experiments*, um periódico baseado no contexto digital. Tal periódico acrescentou às publicações científicas novas possibilidades semióticas: o áudio e o vídeo. Por meio de tais tecnologias de significado, procedimentos são demonstrados, expostos e explicados em termos de tempo, espaço e maneira (SILVA, 2015, SILVA et al., 2015). Desde seu surgimento, o periódico JoVE mostrou-se uma alternativa inovadora às publicações científicas, principalmente por utilizar recursos semióticos eventualmente explorados em publicações acadêmicas. Devido ao caráter recente de publicações acadêmicas em tal formato, estudos acerca dos artigos audiovisuais de pesquisa na área de linguística aplicada encontram-se em fase inicial (HENDGES, 2010; 2011a; 2012b; SILVA, 2015; SILVA et al., 2015, SOUZA, 2015; MILANI, 2015). Um estudo com um enfoque especificamente nos significados interpessoais deste gênero é relevante, pois mapear tais significados traz à luz como se dá a interação autor/leitor, e como os mesmos interagem na troca de conhecimentos acadêmicos neste gênero emergente, assim estabelecendo relações sociais e de poder.

O crescimento do periódico JoVE também demonstra a relevância de seu estudo em termos de número de artigos publicados por edição (JoVE; 2015a), além da abrangência das áreas do conhecimento contempladas (de subáreas essencialmente biológicas em 2007 (HENDGES, 2010) para novas áreas do conhecimento, como química, engenharia e psicologia em 2015). Assim, o estudo deste formato de publicação pode contribuir significativamente para a área de Inglês para Fins Acadêmicos, de forma a auxiliar na elaboração de materiais e lições que considerem este formato de publicação, uma vez que esses artigos mobilizam multiletramentos (CAZDEN et al., 1996), dentre os quais estão o letramento digital, o letramento multimodal, o letramento científico e o letramento em língua estrangeira.

O estudo deste gênero também pode contribuir na informação de pesquisadores inexperientes a respeito da produção e consumo desse gênero. Uma vez que os artigos audiovisuais de pesquisa são produzidos unicamente em língua inglesa, mas por cientistas e autores nativos e não nativos dessa língua, este estudo pode ser significativo para incrementar discussões a respeito do inglês como uma língua internacional no

contexto acadêmico (RAJAGOPALAN, 2004). Finalmente, o estudo de tal formato de publicação científica pode auxiliar a situar este formato ainda pouco estudado como um gênero acadêmico tradicional.

Dessa forma, o principal objetivo do presente estudo é verificar como se estabelecem marcas de interação e relações sociais (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014; KRESS, van LEEUWEN, 2006) nos artigos publicados no periódico JoVE, adotando procedimentos e categorias de análise que reconheçam a natureza multimodal do gênero, por meio dos dois principais modos semióticos presentes no gênero: o verbal oral e o visual dinâmico.

Sendo assim, os objetivos específicos deste artigo são:

- I. Examinar os significados interpessoais veiculados no recurso semiótico verbal (oral), sob a ótica sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994, 2004), verificando a ocorrência de padrões.
- II. Examinar os significados interativos veiculados no recurso semiótico visual (imagens em movimento), sob a ótica sistêmico-funcional (KRESS, van LEEUWEN, 2006), verificando a ocorrência de padrões.
- III. Traçar um perfil da forma em que tais padrões (se encontrados) são distribuídos ao longo dos artigos, buscando pistas a respeito da organização retórica do gênero, considerando ambos os componentes semióticos.

A seguir, na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa o presente artigo: a Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006; 2008; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015) e a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014; KRESS; van LEEUWEN, 2006; IEDEMA, 2001).

2 Fundamentação teórica

A seguir, apresentamos os principais conceitos norteadores à análise proposta no presente artigo. Primeiramente, são apresentados conceitos e princípios abarcados pela Análise Crítica de Gênero. Em seguida, são discutidas as duas ferramentas da Linguística Sistêmico-Funcional utilizadas na análise aqui apresentada: a Gramática Sistêmico Funcional, utilizada na análise do componente semiótico verbal, e a Gramática do Design Visual, utilizada na análise do componente semiótico visual - ambas com enfoque na metafunção interpessoal.

A Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2006; 2008; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015), a fim de investigar o funcionamento dos gêneros do discurso, propõe uma integração de conceitos, ferramentas e procedimentos analíticos pertencentes a três tradições linguísticas: a Análise Crítica do Discurso, a Análise de Gênero e a Linguística Sistêmico-Funcional.

A Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003) propõe analisar o discurso em três dimensões: a do texto, a do evento discursivo e a da prática discursiva, considerando texto e contexto dimensões indissociáveis do discurso. Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso busca a associação de uma análise linguisticamente orientada a aspectos sociais e políticos pertinentes ao discurso e à linguagem, com base em um aparato teórico-metodológico apropriado à pesquisa social (FAIRCLOUGH, 1992).

A Análise de Gênero (SWALES, 1990) busca, pela análise linguística, a identificação de regularidades relativas à organização do discurso. Estudos nessa tradição linguística buscam explorar a função dos gêneros discursivos na forma com que indivíduos se engajam em práticas sociais (SWALES, 1990).

A linguística Sistêmico-Funcional contribui com a Análise Crítica de Gênero pela visão da língua em termos de metafunções, nas quais três categorias de significado são realizadas simultaneamente em qualquer concretização da linguagem em uso: a natureza da atividade envolvida (metafunção ideacional), o papel da linguagem na atividade em questão (metafunção textual) e as relações sociais entre os participantes da atividade (metafunção interpessoal). Dessa forma, a linguística Sistêmico-Funcional oferece à Análise Crítica de Gênero uma ferramenta de análise textual que considera o texto e sua estrutura léxico-gramatical como reflexos de escolhas feitas pelos falantes de forma a organizar seu discurso, posicionarem-se como participantes sociais e representarem conceitos, ideias e posicionamentos.

A metafunção interpessoal, foco de análise do presente artigo, busca abarcar relações sociais estabelecidas na linguagem entre as entidades que compõem a troca, vista, neste ponto de vista, como interação (HALLIDAY, 2004, p. 29). São os sistemas de modo oracional e a modalidade que decretam a organização do discurso nesse ponto de vista. O sistema de Modo diz respeito às estruturas frasais utilizadas para viabilizar a troca efetuada na interação e é o principal ponto léxico-gramatical na metafunção interpessoal, podendo consistir em imperativo, declarativo e interrogativo. A natureza da negociação efetuada através da linguagem é considerada pelo sistema de Funções de Fala, que podem ser: demandar informações, demandar bens e serviços, oferecer informações e oferecer bens e serviços (HALLIDAY, 2004, p. 108). O sistema de Modalidade, outro sistema de importância na metafunção interpessoal, pode ser compreendido como a extensão de validade atribuída ao conteúdo proposicional na oração (HALLIDAY, 2004; p. 116). Modalização diz respeito aos diferentes graus de probabilidade e usualidade (HALLIDAY, 2004; p. 116), enquanto a Modulação se encarrega dos diferentes graus de obrigação e inclinação (HALLIDAY, 2004, p. 116).

Partindo dos estudos de Halliday (1994, 2004, 2014), a Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) considera como os elementos retratados em imagens “se combinam em *declarações* visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 1). Neste sentido, toda forma de significação exerce três funções: representacional – aquela de representar o mundo, que corresponde à metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional; composicional – aquela de organizar a interação, que corresponde à metafunção textual; interativa – aquela de estabelecer relações entre participantes representados (no texto) e participantes interativos (autor e leitor), que corresponde à metafunção interpessoal.

A metafunção interativa ou interpessoal dá conta das relações entre autor e leitor da imagem, encarregando-se, assim, da representação da relação social entre produtor, leitor e objeto representado (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 42). Os sistemas a serem analisados nesta perspectiva são os sistemas de contato/interação, distância social, atitude e poder.

A configuração de tais elementos é diretamente associada ao contexto da representação. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) apontam que a modalidade visual baseia-se em padrões historicamente determinados da realidade, ou seja, princípios de realidade. Existe, então, um conjunto de “princípios abstratos que explicam a forma como textos são codificados por grupos sociais específicos, ou por

contextos institucionais específicos” (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 164). Tais princípios são denominados *coding orientations*, - traduzido por Hendges, Nascimento e Marques (2013) como “orientações de codificação” - e são distinguidos em quatro diferentes orientações: naturalista, abstrata, sensorial e tecnológica (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p. 165).

Por fim, considerando que o presente estudo lida com textos multimodais dinâmicos (audiovisuais), faz-se necessária uma teoria para fins analíticos que considere a organização e segmentação de textos em tal formato. Iedema (2001) apresenta estratégias analíticas que buscam conectar, em textos multimodais, as maneiras pelas quais cada segundo do texto é costurado ao próximo, criando um todo. A estratégia apresentada pelo autor é derivada de perspectivas sociossemióticas da linguagem, por se preocupar com questões sociopolíticas da linguagem em uso (IEDEMA, 2001).

São seis os níveis de análise propostos por Iedema (2001), que buscam congrega categorias analíticas comumente utilizadas em teorias do cinema e categorias utilizadas em teorias de análise de gênero (IEDEMA, 2001): (1) *quadro* (menor nível de análise) é o que a análise toma como o retrato saliente da tomada, sendo papel do analista decidir a quantidade de quadros a serem considerados. No nível acima, (2) *tomadas* são unidades sem cortes de câmera. Acima da tomada, tem-se a (3) *cena*, que combina tomadas em um único tempo-espaço de forma a criar uma unidade. No nível seguinte, (4) *sequências* combinam cenas em termos de uma continuidade lógica ou temática, e não em termos de tempo e espaço. No nível acima, sequências se combinam em (5) *estágios genéricos* ou, nos termos de Swales (1990), “movimentos retóricos”, que, por sua vez, compõem o propósito comunicativo do gênero. Assim, os estágios genéricos constituem o (6) *gênero* em questão.

As categorias propostas por Iedema (2001) serão consideradas no presente estudo no que se refere à segmentação dos textos audiovisuais, especialmente para fins de transcrição e análise do corpus. Apresentamos, na seção a seguir, o percurso metodológico adotado para a análise a que o presente artigo se propõe.

3 Metodologia

A metodologia do presente artigo se dá em diferentes estágios. Primeiramente, apresentamos os critérios para seleção do corpus. Após, apresentamos as categorias de análise linguística, em dois pontos: do componente semiótico verbal e do componente semiótico visual. Por fim, apresentamos dados relativos à análise do contexto.

O corpus do presente artigo compreende um total de 10 artigos audiovisuais de pesquisa publicados no periódico JoVE. Os critérios para seleção do corpus foram (1) *recentidade*, (2) *acesso* e (3) *área do conhecimento*.

Primeiramente, foram selecionados artigos publicados a partir do ano de 2011. A razão por tal escolha se dá pela padronização dos artigos publicados a partir desse ano, em função de mudanças nas Instruções para autores (JoVE, 2015c). Após diversas modificações desde o início das atividades do periódico em 2006, o JoVE adotou, em 2010, uma estrutura específica e única para a aceitação de artigos.

O critério (2), *acesso*, se dá em função de que o acesso à maior parte do conteúdo do periódico exige uma assinatura paga. Ainda assim, existe uma seção de artigos patrocinados, na qual o acesso aos artigos se dá de forma gratuita.

O critério (3), *área do conhecimento*, reflete nossa intenção em considerar características disciplinares e sua influência na organização do gênero. Assim, consideramos artigos de duas áreas de estudo oferecidas pelo periódico: Biologia e Medicina. Tal escolha justifica-se em razão de que, no início do periódico, as publicações se davam em duas seções: *Biology* e a extinta seção *General*. Sendo assim, a área de Biologia pode ser considerada como uma área pioneira no periódico, tendo estimulado seu crescimento e sua expansão a novas áreas científicas. A área Medicina, anteriormente publicada na seção *Clinical and Translational Medicine*, foi acrescentada ao periódico no ano de 2011, mas já é a segunda área que apresenta maior número de artigos publicados (JOVE, 2015h). Assim, a escolha de tais áreas se justifica pela representatividade de ambas no periódico JoVE. Considerando esse critério, foram selecionados 5 artigos publicados em cada área (total de 10 artigos), de maneira que características disciplinares fossem consideradas na análise do gênero em questão.

Para fins da análise do componente semiótico verbal, primeiramente, o corpus foi transcrito, uma vez que originalmente esse componente é oral. Então, cada texto teve suas orações identificadas e parceladas, em termos de orações independentes e orações dependentes. Em seguida, cada oração foi classificada em termos de modo oracional e função de fala. Para a classificação em termos de modo oracional, foram analisados os elementos Sujeito e Finito em cada oração, e sua configuração em termos de modo declarativo, imperativo ou interrogativo. Para a classificação em termos de função de fala, as orações foram analisadas em termos de oferta ou demanda, de informações ou de bens e serviços.

A primeira etapa de análise do componente visual consistiu na transcrição do *corpus*, de imagens em movimento para imagens estáticas¹. Para tal, foi considerada a segmentação do vídeo em tomadas – etapas em que o movimento da câmera não é editado, sem cortes (IEDEMA, 2001). Em seguida, cada tomada foi classificada em termos dos sistemas que realizam os significados interativos visuais: contato, poder, distância social e atitude.

Paralelamente à análise linguística, foi guiada uma análise contextual, de forma a informar a presente análise por meio de documentos oficiais fornecidos pelo periódico JoVE a pesquisadores interessados na publicação de seus artigos (Quadro 1). Tal análise funciona de forma a embasar a interpretação dos resultados obtidos na análise linguística, por meio da informação de questões de acesso e participação no gênero em questão, ou seja, relações sociais e relações de poder que permeiam a atividade social aqui explorada.

Documento	E-Link	Referência
Arquivos (<i>Archive</i>)	http://www.jove.com/archive	JOVE, 2015a.
Publicações (<i>Publish</i>)	http://www.jove.com/publish	JOVE, 2015b.
Instruções para Autores	http://www.jove.com/files/Instruct	JOVE, 2015c.

¹Temos consciência de que a transformação de imagens em movimento para imagens estáticas acarreta em perda de significados no texto multimodal. Tal escolha foi feita como maneira de ter-se um retrato saliente de cada tomada que compõe o vídeo, para fins de análise. Justificamos tal escolha pelo fato de que abordagens metodológicas à análise de imagens em movimento ainda possuem enfoque em imagens estáticas. Buscamos contribuir com o surgimento de novas abordagens que considerem o texto em movimento.

<i>(Instructions for Authors)</i>	ions_for_Authors.pdf	
Crêrrios de qualidade para vıdeos produzidos por autores <i>(Author Produced Video Quality Criteria)</i>	http://www.jove.com/files/media/AuthorProducedCriteria	JOVE, 2015d.
Sobre o Periodico <i>(About)</i>	http://www.jove.com/about	JOVE, 2015e.
Perguntas frequentes <i>(Frequently Asked Questions)</i>	http://www.jove.com/publish/submission-faq	JOVE, 2015f.
Instituiçõs Contribuidoras <i>(Contributing Institutions)</i>	http://www.jove.com/institutions	JOVE, 2015g.

Quadro 1 – Documentos oficiais do periódico JoVE considerados na análise contextual (elaborado pelo autor)

Na seçõ 4, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise apresentada e sua discussõ.

4 Resultados e discussõ

Em termos do componente semiótico verbal, em um total de 1219 oraçõs encontradas, 769 caracterizam-se como oraçõs independentes, enquanto 450 caracterizam-se como oraçõs dependentes (Tabela 1). É possıvel perceber que, ainda que a maior parte do nũmero total de oraçõs caracterize-se por serem oraçõs independentes (63% do total de oraçõs), hã um grande nũmero de oraçõs dependentes nos artigos analisados (37%). Pela grande incidẽncia desse tipo de oraçõs no corpus analisado, entendemos que oraçõs dependentes parecem possuir uma funçõ de importãncia no gẽnero.

Dos trẽs tipos de Modo oracional possıveis – Declarativo, Imperativo e Interrogativo – predomina o Modo Declarativo em 807 (66%) das 1219 oraçõs (Tabela 1). Considerando o grande nũmero de oraçõs dependentes e que estas necessariamente assumem o modo declarativo, essa ocorrẽncia poderia ser esperada. Entretanto, quando se trata apenas das oraçõs independentes, nota-se uma presença massiva do Modo imperativo (54%). Assim, na oraçõ independente, a escolha pelo modo imperativo parece indicar a necessidade de evidenciar comandos, nesse caso, sobre açõs a serem executadas para o desenvolvimento de algum protocolo. Tal ocorrẽncia pode ser ligada aos objetivos apresentados pelo periódico, que sã a superaçõ da baixa reprodutibilidade acadêmica e a propagaçõ de novas tẽcnicas experimentais (JOVE, 2015e). Assim, a grande ocorrẽncia do modo imperativo aponta que, para atingir seus objetivos, os artigos publicados no periódico utilizam principalmente comandos e instruções, detalhando etapas dos protocolos de pesquisa apresentados.

Modo oracional	Modo declarativo		Modo imperativo		Modo interrogativo		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Oraçõs independentes	357	29%	412	34%	--	--	769	63%

Orações dependentes	450	37%	--	--	--	450	37%
Total	807	66%	412	34%	--	1.219	100%

Tabela 1 – Total de orações em termos orações independentes, dependentes e modo oracional

Tais resultados contribuem para evidenciar o princípio de que as funções de fala de (1) *fornecer informações*, (2) *fornecer bens e serviços*, (3) *demandar informações* e (4) *demandar bens e serviços* ocorrem conforme cada gênero discursivo. Tendo em vista o objetivo do periódico JoVE, é possível hipotetizar que a demanda de bens e serviços seria uma das características dos artigos. De fato, na contabilização das funções de fala das orações independentes, como já sugeriu o predomínio do Modo imperativo, observou-se que 494 (65%) demandam serviços (Tabela 2). Esse percentual indica que além das 412 orações imperativas, 82 declarativas também executam a função de demandar serviços. Além disso, o destaque para essa função também pode ser percebido pela presença de 8 orações dependentes (2%) que demandam serviço.

Função de fala básica	Fornecer informações		Demandar serviços		Total	
	N	%	n	%	n	%
Orações independentes	275	23%	494	40%	769	63%
Orações dependentes	442	36%	8	0,7%	450	37%
Total	717	59%	502	40,7%	1.219	100%

Tabela 2 – Total de orações em termos de função de fala

No somatório total, entretanto, predomina o fornecimento de informações, em 717 orações (58%). Esse padrão pode estar relacionado a diferentes motivações da configuração dos artigos publicados no periódico JoVE, como a necessidade de expor questões de propósito, maneira, sequencialidade e explicações – os quais são características da oração dependente – referentes aos procedimentos dos protocolos, apresentados, principalmente, nas orações independentes.

A respeito do componente semiótico visual, foi analisado um total de 482 tomadas. Cada tomada foi analisada em termos de *contato* (oferta ou demanda), *poder* (ângulo alto/poder por parte do espectador, ângulo médio/igualdade de poder e ângulo baixo/poder por parte do participante representado), *distância* (proximidade, distância média e distanciamento) e *atitude* (envolvimento e desprendimento). Percebeu-se que há predominância (1) na oferta como tipo de contato, totalizando 93% das tomadas analisadas; (2) no poder por parte do espectador, realizado pelo ângulo alto, totalizando 57% das tomadas analisadas; e (3) no desprendimento como tipo de atitude, totalizando 57% do total de tomadas analisadas. A categoria *distância social* apresenta equilíbrio em suas ocorrências: 43% das tomadas são caracterizadas pela proximidade, enquanto 45% são caracterizadas pela distância média (Tabela 3).

Tipo de contato					
Oferta			Demanda		
n	%		n	%	
451	93		31	7	
Poder					
Ângulo alto		Ângulo médio		Ângulo baixo	
n	%	n	%	n	%
279	57	203	43	--	--
Distância					
Proximidade		Distância média		Distanciamento	
n	%	n	%	n	%
207	43	215	45	60	12
Tipo de atitude					
Envolvimento			Desprendimento		
n	%		n	%	
209	43		273	57	

Tabela 3 – Resultados da análise do componente semiótico visual

A predominância da oferta, em termos do tipo de contato, sugere que o componente visual nos artigos analisados possui um enfoque em apresentar procedimentos de pesquisa em termos de instrumento, materiais e/ou objetos a serem utilizados nos experimentos e como os mesmos se localizam e se distribuem espacialmente, bem como etapas a serem seguidas para a reprodução de experimentos. Não há grande ênfase no pesquisador/nos autores do estudo ou no executor do procedimento, ou seja, na interação dos autores como leitor via olhar.

Sendo assim, pode-se dizer que os artigos audiovisuais de pesquisa analisados apresentam uma oferta de informações na forma de “eventos” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 64), em que o foco é o Processo Material (ação física) e a Meta (entidade afetada pelo processo) e não o Ator (executor do procedimento), pois deste só vemos braços, mãos, pontas dos dedos. Assim, temos acesso ao que está acontecendo – foco da informação ofertada –, mas não ao responsável pelo acontecimento. O Ator é posicionado na função gramatical de agente da passiva, permitindo que seja excluído parcial ou totalmente do evento (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 64), de forma que a imagem oferece o que é objetivamente essencial para a execução do procedimento.

Além disso, considerando que o periódico busca aproximar pesquisadores e protocolos no sentido de tornar os protocolos mais acessíveis para reprodução, a configuração visual de anonimato do Ator específico (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 64) permite inferir que os braços e mãos que aparecem no vídeo podem ser os de qualquer um que está assistindo ao procedimento. Essa leitura é enfatizada pelo recorrente ângulo alto (57%) e pelo predomínio da distância social de média (45%) a próxima (43%) entre leitor e ações, instrumentos e materiais representados. Dessa forma, a não ocorrência no ângulo baixo, em termos de poder e predominância no ângulo alto, sugere que o espectador é posicionado como alguém capaz de reproduzir os experimentos apresentados. Ainda assim, é possível afirmar que há um relativo equilíbrio entre ângulo alto, caracterizando poder por parte do espectador, e ângulo médio, caracterizando igualdade de poder. A combinação de ambas as categorias parece dar ao espectador uma sensação de capacidade na reprodução do experimento.

Em relação à distância, há equilíbrio entre proximidade e distância média. Tal característica pode ser interpretada como uma forma de demonstrar, de forma precisa, características importantes das ferramentas utilizadas nos experimentos e formas de reprodução, visando que o espectador possa observar detalhadamente as etapas do protocolo de pesquisa apresentado, tanto em termos dos detalhes das ferramentas de pesquisa (proximidade) quanto à forma como cientistas devem manusear tais ferramentas (distância média). As menores ocorrências de distância em maior grau podem ser relacionadas à necessidade de demonstrar os experimentos de forma mais geral, como apresentar o quadro geral das diferentes etapas do protocolo demonstrado.

Por fim, em relação à atitude, há uma predominância no desprendimento. Tal característica pode ser relacionada à maior possibilidade de detalhamento espacial que o ângulo oblíquo possibilita, caracterizando uma demonstração mais subjetiva do protocolo de pesquisa. Dessa forma, é possível que o experimento seja demonstrado visualmente com mais detalhes em termos da disposição espacial de diferentes ferramentas de pesquisa e etapas de reprodução dos protocolos. Ainda assim, pode-se dizer que há um equilíbrio entre envolvimento e desprendimento, o que pode ser relacionado a dois níveis de representação das etapas de pesquisa: em um nível mais detalhado e objetivo (envolvimento) e um nível subjetivo, voltado à demonstração de diferentes etapas de reprodução e utilização das ferramentas no experimento (desprendimento). Deve-se também considerar que os artigos audiovisuais publicados no periódico JoVE são filmados em laboratório, o que, em termos de espaço físico, possivelmente traz limitações à posição da câmera durante o processo de filmagem. Sendo assim, a ocorrência de ângulos frontais e oblíquos deve ser relacionada a limitações físicas do processo de filmagem em laboratório.

4.1. A organização retórica em artigos audiovisuais de pesquisa

Com base na ocorrência dos padrões encontrados descritos anteriormente, é possível mapear a organização retórica do gênero em quatro diferentes seções, com características distintas e objetivos próprios.

Primeiramente, a seção Justificativa, que caracteriza-se por orações declarativas, fornecendo informações a respeito da relevância do estudo apresentado e Demanda, igualdade de poder, ângulo médio e variações em termos de envolvimento.

Em segundo lugar, a seção Protocolo, que caracteriza-se por Orações declarativas, fornecendo informações a respeito de ferramentas e etapas da pesquisa, orações imperativas e declarativas, demandando atividades na reprodução dos experimentos em três estratégias básicas: modo oracional imperativo, modulação e metáforas interpessoais (SILVA, 2015), e oferta, combinada a variações em termos de poder, distância e atitude.

Em terceiro lugar, a seção Resultados Representativos, que apresenta orações declarativas, fornecendo informações a respeito de resultados encontrados e/ou esperados, orações demandando atividades relacionadas a procedimentos que devem ser refeitos de forma a se obter os resultados esperados e recorrência de orientação e codificação tecnológica.

Em quarto lugar, a seção Considerações Finais, que apresenta orações declarativas, fornecendo considerações a respeito da pesquisa, com o uso do auxiliar

modal *should* a fim de demandar serviços em orações declarativas e demanda, igualdade de poder, ângulo médio e variações em termos de envolvimento.

No Quadro 2, apresentado abaixo, ilustramos as predominâncias encontradas em cada uma das seções. De tal forma, é possível perceber que os artigos audiovisuais de pesquisa apresentam uma estrutura similar a artigos experimentais escritos: um total de quatro seções, com funções e características diferentes entre si, porém, uma natureza distinta, visto que tais seções apresentam diferentes enfoques se comparadas entre si, com relação à forma a partir da qual recursos semióticos criam a interação autor/leitor.

Nos artigos audiovisuais, na seção Justificativa, o componente semiótico visual trabalha de forma a dar credibilidade à informação fornecida verbalmente, através de um contato mais direto e pessoal entre o participante representado e o leitor. Na seção Protocolo, temos os componentes semióticos agindo de forma complementar, instruindo leitor aos procedimentos de pesquisa. Na seção Resultados Representativos, os componentes semióticos parecem possuir funções similares: enquanto o componente verbal informa o leitor a respeito de resultados de pesquisa e como obtê-los, o componente semiótico visual fornece ao leitor dados esperados, por meio de recursos visuais típicos em artigos experimentais tradicionalmente escritos, como gráficos, tabelas e figuras (MILLER, 1998), de forma a auxiliar o leitor a visualizar dados e interpretá-los. A seção Considerações Finais repete características da seção Justificativa, acrescentando a demanda de serviços, por meio da modulação, no componente verbal. Acreditamos que o componente visual busca creditar as informações fornecidas e ações demandadas, por um contato mais direto entre o participante representado e o leitor.

Seção 1: Justificativa

- Orações declarativas, fornecimento de informações.
- Demanda, igualdade de poder, ângulo médio

“The main advantage of the indirect immunofluorescent method over other methods, like solid-phase ELISA, is that the HEp-2 cells substrate contains over 100 antigens expressed in their native configuration.”



Seção 2: Protocolo

- Orações declarativas e imperativas, demanda de atividades.
- Oferta

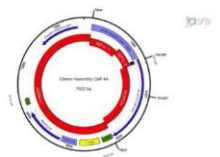
- “Remove reagents from packaging.”
- “Prior to utilizing CGMS, several key steps must be employed.”
- “For pathogen inactivation, the double dose platelet concentrate is treated using an INTERCEPT processing set.”



Seção 3: Resultados Representativos

- Orações declarativas fornecendo informações e demanda de atividades.
- Orientação e codificação tecnológica

“The initial paper intravenous insulin protocols developed at WMC called for tight glucose control of 80 to 110 mg/dL in ICU patients and more liberal glucose control of 95 to 120 mg/dL in non-ICU patients.”



Seção 4: Considerações Finais

- Orações declarativas; auxiliar modal *should*.

“After watching this video, you should have a good understanding of how to measure GFR in conscious mice (...).”

- Demanda, igualdade de poder, ângulo médio



Quadro 2 – ilustração das características recorrentes em cada seção dos artigos audiovisuais de pesquisa

5 Considerações Finais

O principal objetivo do presente estudo foi verificar como os artigos publicados no periódico JoVE se configuram interpessoalmente (HALLIDAY, 1994, 2004, 2014; KRESS, van LEEUWEN, 2006), adotando procedimentos e categorias de análise que reconheçam a natureza multimodal do gênero, considerando os dois principais modos semióticos presentes no mesmo – verbal oral e visual dinâmico. Com base na ocorrência de diferentes padrões em termos da interação autor-leitor, foi possível sugerir que artigos audiovisuais de pesquisa se organizam da seguinte forma: Justificativa, Protocolos, Resultados Representativos e Considerações Finais. Sendo assim, apesar de possuírem uma organização retórica semelhante à encontrada em artigos acadêmicos experimentais (SWALES, 1990, 2004), a grande diferença entre os gêneros está na presença e no papel de diferentes recursos semióticos para materializá-los.

No tradicional artigo acadêmico experimental, predomina o recurso semiótico verbal escrito, com crescente ênfase para o recurso semiótico visual estático – imagens essencialmente abstratas – codificadas pelo mundo da ciência. No artigo audiovisual de pesquisa, predominam os recursos semiótico verbal oral e visual dinâmico, que exercem papel igualmente relevante na realização do objetivo do gênero, com destaque para imagens essencialmente foto-realistas, menos codificadas pelo mundo da ciência.

Em termos analíticos, consideramos que os resultados aqui exibidos apresentam limitações: a inclusão de apenas duas áreas científicas no *corpus* final do estudo ainda não permite mapear características ao gênero com mais propriedade. Esperamos também que o presente estudo possa contribuir com a consolidação de artigos audiovisuais de pesquisa como um gênero do contexto acadêmico. Dado o caráter inovador e a riqueza de possibilidades semióticas de publicações nesse formato, é uma pena que o acesso a tal formato de publicação continue restrito.

Em termos pedagógicos, artigos audiovisuais de pesquisa demonstram possuir um grande potencial didático para a área de Inglês para Fins Acadêmicos. Primeiramente, pelo fato de que os artigos audiovisuais de pesquisa publicados no periódico JoVE são aceitos unicamente na língua inglesa – com o grande diferencial de terem o recurso semiótico verbal oral como um elemento essencial na produção de

significado. É senso comum que o inglês é *língua franca* da ciência, mas, em termos de publicação, a principal preocupação de pesquisadores “não nativos” sempre foi o recurso semiótico verbal escrito. Entretanto, tendo em vista que os artigos de JoVE podem ser submetidos por pesquisadores do mundo inteiro, o gênero possui um grande potencial em incentivar e motivar discussões a respeito do Inglês como uma língua internacional, conforme proposto por Rajagopalan (2004).

Por fim, é relevante retomar a afirmação de Kress & van Leeuwen (2006) de que todo texto é multimodal, ou seja, deve ser lido a partir da integração de todos os modos semióticos nele configurados. Assim, consideramos essencial que componentes semióticos sejam compreendidos pela forma com que, unidos, constroem o significado no texto, e não de forma isolada. Afinal, o texto multimodal é constituído através da intersecção dos diferentes recursos semióticos e suas idiossincrasias – suas funções, capacidades, informações específicas que buscam transmitir e a forma com que o fazem – dentro das peculiaridades e limitações de cada recurso semiótico específico. Nesse sentido, sugerimos a pesquisadores na linguagem multimodal que é relevante reconhecer a função que cada recurso semiótico exerce no texto, mas enxergando o significado do texto através da intersecção dos recursos semióticos.

REFERÊNCIAS

- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 0-92, 1996.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- _____. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- _____. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2014.
- HENDGES, G.R. *Tackling Genre Classification: The Case of HTML Research Articles*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- _____. *O artigo acadêmico no contexto digital: desafios para pesquisa e para o ensino de línguas para fins acadêmicos?* I Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, 15 a 17 novembro de 2010. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.
- _____. *Análise Crítica de Gêneros e implicações para os multiletramentos*. Projeto de pesquisa, Registro GAP/CAL nº 031609. Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012a.
- _____. *Uma análise crítica de gênero de artigos acadêmicos audiovisuais: implicações para o multiletramento no contexto acadêmico*. Projeto de pesquisa. Edital Nº 025 /2012 PIBIC/CNPq/UFSM. Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2012b.

- HENDGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada*. 1ª ed. Florianópolis: Insular, p. 241-274, 2013.
- IEDEMA, R. Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business. In *The Handbook of Visual Analysis* (van LEEUWEN & JEWITT). 2001, p. 183-204.
- JOVE. *Archive*. Disponível em: <<http://www.jove.com/archive>> ; acessado janeiro de 2015a.
- _____. *Publish*. Disponível em: <<http://www.jove.com/publish>>; acessado março de 2015b.
- _____. *Instructions for Authors*. Disponível em <http://www.jove.com/files/Instructions_for_Authors.pdf> ; acessado em abril de 2015c.
- _____. *Video Produced by Author Quality Criteria*. Disponível em: <<http://www.jove.com/files/media/AuthorProducedCriteria.pdf>>; acessado em abril de 2015d.
- _____. *About*. Disponível em <<http://www.jove.com/about>>; acessado em maio de 2015e.
- _____. *Frequently Asked Questions*. Disponível em: <<http://www.jove.com/publish/submission-faq>>; acessado em setembro de 2015f.
- _____. *Contributing Institutions*. Disponível em: <<http://www.jove.com/institutions>>; acessado em setembro de 2015g.
- _____. *JoVE Medicine*. Disponível em: <http://www.jove.com/search?exclude_sections=0+1+2+11+12+13+15+14+29+16>; Acesso em: 09 nov., 2015h.
- _____. *JoVE Biology*. Disponível em: <http://www.jove.com/search?exclude_sections=1+2+4+11+12+13+15+14+29+16>; Acesso em: 09 nov., 2015i.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- MILANI, V. G. *Relações intersemióticas em artigos audiovisuais de protocolo de pesquisa de biologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. revista e ampliada, p. 145-163, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 19, n. 2, p. 22-31, 2015.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, n.2, p.111-117. Oxford University Press, 2004.
- SHEPHERD, M.; WATTERS, C. The evolution of cybergenres. *Proceedings of the 31st Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 1998.
- SILVA, T. Recursos Interpessoais em Artigos Audiovisuais de Pesquisa. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 9, p. 150-161, 2015.

SILVA, T. C.; CABRAL, S. R.; HENDGES, G. R. . Uma análise comparativa entre um artigo audiovisual e um artigo tradicional: explorando engajamento no contexto acadêmico. *Expressão* (Santa Maria), v. 2, p. 183-192, 2015.

SOUZA, M. M. *Análise crítica de gênero: significados ideacionais em artigos acadêmicos audiovisuais de protocolo de pesquisa*. Dissertação de Mestrado.

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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

_____. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GOLPE/IMPEACHMENT – UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DO MESMO

Mariana Jantsch de Souza

Submetido em 04 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 03 de agosto de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n. ° 56, novembro. p. 257-272

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

GOLPE/IMPEACHMENT – UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DO MESMO

COUP/IMPEACHMENT - A DISCURSIVE ANALYSIS ABOUT THE MEANING OF THE SAME

Mariana Jantsch de Souza*

RESUMO: Neste texto, analisamos, a partir da teoria do discurso de M. Pêcheux, o par Golpe/Impeachment considerado como uma das produções discursivas envolvidas no processo de rejeição e de destituição da presidenta Dilma Rousseff. O par em análise representa os saberes de duas Formações Discursivas antagônicas (FD1 e FD2). Nesse contexto, designam o mesmo acontecimento a partir de posições opostas e em embate. Cada um traz o interdiscurso de uma forma específica para o fio do discurso, promovendo movimentos discursivos diferentes, mas com o mesmo objetivo: legitimar os saberes da FD em que se inscrevem. Entendemos que as diferenças e as contradições que essas designações põem em movimento ajudam a compreender o funcionamento da ideologia materializada no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: *Análise de Discurso; Democracia; Golpe/Impeachment.*

ABSTRACT: In this text, we analyze, from the theory of the speech of M. Pêcheux, the pair Coup / Impeachment considered as one of the discursive productions involved in the rejection and dismissal process of the president Dilma Rousseff. The pair in analysis represents the knowledge of two antagonistic Discursive Formations (FD1 and FD2). In this context, they designate the same event from opposing and clashing positions. Each one brings the interdiscourse in a specific way to the thread of the discourse, promoting different discursive movements, but with the same objective: to legitimize the knowledge of the FD in which they are inscribed. We understand that the differences and contradictions that these designations put into motion help us to understand the workings of ideology embodied in discourse.

KEYWORDS: *Discourse Analysis; Democracy; Coup/Impeachment.*

1 Considerações iniciais

Neste texto, nossas reflexões centram-se no desfecho do que estamos entendendo como *processo político, jurídico e social de rejeição e de destituição da Presidenta Dilma Rousseff*. Apresentamos uma análise dos termos *golpe* e *impeachment* considerando duas formações discursivas (FDs), em que para cada uma corresponde uma forma diferente de tratar e de significar o mesmo acontecimento. A primeira, chamada de FD1, é representativa de um discurso de não aceitação da diferença, posicionando-se contra a reeleição de Dilma Rousseff e contra seus supostos eleitores. Esta é nomeada como FD anti-Dilma. A segunda, chamada de FD2, nomeada como pró-Dilma, é representativa de um discurso favorável à reeleição de Rousseff e de não aceitação de práticas discursivas inscritas no âmbito da FD1.

Para realizar a análise proposta, apresentamos o contexto de produção e circulação dos termos em pauta nos dois processos discursivos considerados (anti-Dilma/FD1 e pró-Dilma/FD2). Observamos, nas materialidades analisadas, movimentos de rejeição e destituição de Dilma, de um lado, e movimentos de resistência, de outro.

Nosso olhar analítico centra-se no percurso discursivo que cada termo expõe, com os movimentos de saberes que os subjazem. Nesse caminho, observamos o memorável no âmbito dos saberes de cada FD, através das categorias do interdiscurso e da memória discursiva, bem como os movimentos metafóricos e os efeitos polissêmicos envolvidos nesses processos de significação do mesmo.

2 Golpe/*Impeachment*: do surgimento e uso dos termos no processo de rejeição e de destituição de Dilma Rousseff

A reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, não foi aceita no âmbito dos saberes da FD1. Desde então, observamos um intenso processo de rejeição à Presidenta materializado nas práticas discursivas da referida FD. Esse movimento de rejeição foi além da repercussão da reeleição e, ato contínuo, passamos a um movimento de destituição, que se consolidou a partir da evocação/convocação de um processo político-jurídico de impedimento. Na outra face da moeda, observamos uma reação a esses movimentos no âmbito dos saberes da FD2.

Essa situação instaurou-se discursivamente de forma que para cada domínio de saber correspondia uma forma de designar o processo político, jurídico e social que estávamos vivenciando. Aqueles que se inscrevem no âmbito dos saberes da FD1, utilizaram (e utilizam) a palavra *impeachment*, enquanto aqueles que se inscrevem no âmbito dos saberes da FD2 recorreram (e recorrem) à palavra golpe.

Antes de nos determos no funcionamento discursivo dessas designações, importa explicitar, mais amiúde, as condições de produção dessas designações.

Logo após a eleição de 2014, manifestações contra Dilma e sua reeleição aconteceram em diferentes cidades brasileiras. Em primeiro de novembro de 2014, em tais manifestações os gritos de “Fora Dilma, e leva o PT junto”, já eram acompanhados pela palavra *impeachment*. Ou seja, o movimento para promover a destituição de Dilma começou nessa época, por meio do pedido de *impeachment* nos protestos contra seu governo (ATO, 2015; PROTESTO, 2014).

Adiante, apresentamos algumas imagens para ressaltar a cronologia do uso dos termos em análise e, também, para evidenciar a forma e a intensidade com que foram empregados nos discursos em pauta. Assim, as imagens que seguem são apenas ilustrativas e não serão objeto de análise.

(Fonte: PROTESTO..., 2014).



Figura 1 - *Impeachment* em novembro de 2014

(Fonte: PROTESTO..., 2015).



Figura 2 - Golpe em março de 2015

(Fonte: É IMPEACHMENT..., 2016).



Figura 3 - Impeachment no Congresso

No mês de março de 2015, já estava em circulação a reação ao pedido de *impeachment*. Nos protestos realizados ao longo do ano de 2015 e de 2016 o binômio esteve sempre presente, conforme podemos observar nas imagens que seguem.

No mês de março de 2016, o par Golpe/*Impeachment* circulava nas ruas, nos protestos e no espaço virtual com força e intensidade (ATOS, 2015). Igualmente, na Câmara dos Deputados circulavam livremente os termos *golpe* e *impeachment*, como num clima de campanha eleitoral entre os congressistas. Os termos já eram usados diferentemente, junto com outras expressões.

(Fonte: O GOLPE..., 2016).



Figura 4 - Golpe no Congresso

É preciso esclarecer que, neste trabalho, não abordaremos os aspectos estritamente jurídicos do *impeachment*. É dizer, não entraremos na discussão acerca da legitimidade ou não da destituição da Presidenta. Não discutiremos a existência ou inexistência de crime de responsabilidade, embora tenhamos um juízo formado a esse respeito. Nosso foco não é o nível jurídico-constitucional do processo de destituição, mas, sim, a discursivização do processo, levando em conta o recorte discursivo realizado. Nosso objetivo, portanto, é compreender as práticas discursivas que materializaram esse processo.

3 Designação e Análise de Discurso: do funcionamento discursivo do par Golpe/*Impeachment*

Neste contexto, entendemos que o uso dos termos *golpe* e *impeachment* não se limita a um simples gesto de nomeação, pois, dadas as relações que procuram representar e expor, designam todo o processo que aqui analisamos. Assim, se, no início, o termo *impeachment* era utilizado como nome do pedido de afastamento definitivo (ou seja, o nome dado a um processo político e jurídico), com o tempo, tornou-se uma designação para a situação vivida no cenário político nacional. Do mesmo modo, a palavra golpe deixou de ser simplesmente um outro nome ao pedido de *impeachment* e passou a designar todo o contexto no qual foi produzida.

Ao evocar o contexto de sua produção, o uso de cada termo também funciona como uma forma de posicionamento, pois, ao utilizar uma palavra e não outra, o sujeito demarca de qual espaço discursivo enuncia, revelando suas filiações, sua posição de dizer, a FD que o afeta em suas práticas discursivas.

O par em análise representa os saberes de duas FDs antagônicas, aqui denominadas de FD1 (anti-Dilma) e FD2 (pró-Dilma). Tais palavras, neste contexto, referem-se a mesma situação a partir de posições opostas e em embate. Cada uma, por estabelecer relações próprias com a exterioridade, traz o interdiscurso de uma forma específica para o fio do discurso, em processos discursivos diferentes, mas com o mesmo objetivo: legitimar os saberes da FD em que se inscrevem e as posições sustentadas em relação à rejeição e à destituição da Presidenta.

Assim, entendemos que tais termos representam um contexto discursivo determinado, funcionando como uma ‘cápsula discursiva’¹: um pequeno elemento que representa, como num processo metonímico, todo o movimento de saberes engajado em sustentar e legitimar o discurso das FDs em que se inserem.

Para pensar a noção de designação, recorreremos às considerações de Eduardo Guimarães, estudioso do tema que diferencia nomeação e designação. Segundo ele, a nomeação diz respeito ao “funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (GUIMARÃES, 2005, p. 9). Trata-se da relação nome/objeto, que está no nível da indicação da existência ou da classificação da coisa da qual se fala.

Partindo dessa definição, sustentamos que os termos em análise ultrapassam o nível da nomeação, pois sua compreensão exige que sejam considerados além da relação de nomeação que estabelecem com o processo a que se referem. Isso porque

¹ A expressão *cápsulas discursivas* foi utilizada por Jael S. Sigales-Gonçalves no VIII Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (VIII SENALE), em 2016, quando tomamos conhecimento da mesma. Depois disso, passamos a utilizá-la em nossas reflexões, mas apresentando-a da forma como a entendemos. Sigales-Gonçalves aprofunda suas reflexões sobre tal expressão em sua tese de doutorado.

encerram em si todo o complexo de relações discursivas envolvidas nesse processo, como cápsulas discursivas. Aqui, a ambiguidade que a expressão “nesse processo” pode produzir é proveitosa, pois os termos em análise (*golpe/impeachment*) sintetizam a rede de relações envolvidas no processo de significação dos próprios termos e também no processo de rejeição e de destituição de Dilma. Desse modo, para entender que cada termo funciona como uma tomada de posição em relação a determinado processo discursivo é preciso atentar para as relações que cada um estabelece com o contexto de sua produção.

Para desenvolver essas reflexões e compreender os termos em questão na direção em que estamos indicando, entendemos que designar é muito mais do que simplesmente nomear. Nesse sentido, Guimarães nos diz que designação é a

significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso um nome não é uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos. Para mim tal como considera Rancière os nomes identificam objetos (2003, p. 54, grifo nosso).

Nas práticas discursivas analisadas, o uso de cada termo, por si só, estabelece e expõe determinadas relações com a exterioridade, revelando, com isso, a dimensão sócio-histórica e ideológica do discurso. Este olhar sobre os termos nos permite considerar as suas significações em relação “com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome”. E, assim, observar, em nosso *corpus*, que o papel da designação “não se reduz ao papel de indicar a existência ou de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte” (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Os nomes *golpe* e *impeachment*, ao discursivizarem o mesmo processo (mas em direções opostas e em confronto), funcionam como elementos das relações que ajudam a constituir nesse processo e, também, as materializam. Cada termo funciona como uma tomada de posição, entendida como efeito de identificação do sujeito enunciador em relação à forma-sujeito de determinada FD. Assim, o uso desses termos, nesse contexto de produção, não é aleatório: vincula o seu enunciador a certa FD e, com isso, ao mesmo tempo, o coloca em posição antagônica com outros saberes. Por esse efeito de identificação, a utilização de um dos termos implica em interdição do uso do outro termo. Com esse funcionamento, *golpe* e *impeachment* passam a constituir as relações de força que se materializam no discurso e deixam de representar um mero processo de nomeação, classificação ou qualificação do objeto a que remetem.

Feitas essas considerações, começamos a compreender que essas palavras funcionam como cápsulas discursivas, representando toda a urdidura de relações mobilizadas, nesse contexto de produção, pelos dois domínios de saber que sustentam cada uma. Seus funcionamentos evocam da memória discursiva diferentes suportes para justificar as posições sustentadas, mantendo a produção de sentidos em direções dissonantes, mantendo o embate entre as FDs.

A FD1 mobiliza a memória do movimento *Caras Pintadas* que culminou com o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello e, a partir dessa memória, estabelece relações com o processo atual de modo a reafirmar os sentidos produzidos no âmbito de seus saberes. De outro lado, a FD2 mobiliza a memória da ditadura militar vivida no Brasil e, a partir dessa retomada, também estabelece relações com o processo

atual para reafirmar a legitimidade de seu discurso. As diferenças e contradições que essas designações põem em movimento ajudam a compreender o funcionamento da ideologia materializada no discurso.

Essas palavras fazem funcionar um complexo processo de significação que relaciona as duas FDs ao interdiscurso e à memória discursiva, atualizando diferentes efeitos de sentido já em circulação para sustentar posições de dizer diferentes e divergentes. Conforme Indursky, essas relações diferentes e específicas com a memória discursiva são possíveis porque cada FD é regulada por uma memória discursiva, que é determinada ideologicamente:

constata-se que **uma FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social**. Por outro lado, a memória discursiva que se depreende de uma FD não é plena, não é saturada, pois **nem todos os sentidos estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD**. Essa é a diferença que se estabelece entre o memorável, que é de ordem do “todos sabem, todos lembram”, e a memória discursiva que é de ordem ideológica. É o ideológico que responde pela natureza lacunar de uma FD e da memória discursiva por ela representada (2011, p. 87, grifo nosso).

Essas múltiplas memórias retomadas e realocadas pelas designações em pauta são mobilizadas para ocupar espaços específicos em processos discursivos específicos (num discurso e não em outro, promovendo, ao mesmo tempo, movimentos de legitimação e deslegitimação de saberes). É compreendendo esse movimento de resgate de memórias e o lugar que passam a ocupar que podemos observar a ideologia funcionando no discurso, pois o que pode, deve e convém ser retomado no âmbito do discurso de cada FD é ideologicamente determinado.

Para pensar os sentidos que as duas designações produzem, importante pensar as noções de interdiscurso e memória discursiva. Compreendemos, conforme propõe Indursky, que

se o interdiscurso remete, como nos diz Orlandi, à memória do dizer, isto significa que tudo que já foi dito inscreve-se no interdiscurso e, se isso ocorre é porque **o interdiscurso constitui-se de um complexo de formações discursivas**. Ou seja: **todos os sentidos já produzidos aí se fazem presentes, e não apenas os sentidos que são autorizados pela Forma-Sujeito**. E, se é assim, nada do que já foi dito pode dele estar ausente. O interdiscurso **não é dotado de lacunas**. Ao contrário. Ele se apresenta **totalmente saturado**. Esta é a natureza do interdiscurso: reunir todos os sentidos já produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. E **é por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva** (2011, p. 86, grifo nosso).

Nessa perspectiva, não consideramos interdiscurso como sinônimo de memória discursiva. Para traçar essa diferença, entendemos que o primeiro é saturado de sentidos, abrange todos os dizeres (passados e presentes) e todas as possibilidades de dizer (os dizeres futuros). Nele estão os sentidos que “todos sabem, todos lembram”, ou seja, estão os saberes memoráveis, passíveis de serem retomados.

Diferente é a memória discursiva, porque mantém suas relações não com esse todo saturado que é o interdiscurso, mas com a FD em que o discurso é produzido. Ou seja, tem um compromisso com a rede de filiações da FD: “se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela diz respeito

não a todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma FD” (INDURSKY, 2011, p. 86-7).

Nesse caminho, compreendemos que as retomadas de dizeres são feitas a partir de certa posição de dizer, determinada por certa FD, que é regulada por certa Formação Ideológica (FI), ou seja, as retomadas dos saberes interdiscursivos obedecem a um funcionamento ideológico. Por isso, entendemos que a memória discursiva faz parte do interdiscurso, mas abrange uma região de saberes mais restrita: é um recorte desse todo saturado determinado pela posição-sujeito e pela FD em que o sujeito do discurso se inscreve. A memória discursiva, portanto, é lacunar e está circunscrita pelo que pode, deve ou convém ser dito e lembrado no âmbito dos saberes da FD.

Então, como numa via de mão dupla, se a memória discursiva está circunscrita pelo dizível em certa FD, também está circunscrita pelo não dizível na FD: “ao ser refutado um sentido, ele o é também a partir da memória discursiva que aponta para o que não pode ser dito na referida FD. A memória discursiva ainda tem um outro funcionamento: é em função dela que certos sentidos são “esquecidos” (INDURSKY, 2011, p. 87). É por meio da memória discursiva, determinada ideologicamente, que os efeitos de apagamento e esquecimento de certos dizeres são produzidos. No entanto, a produção desses efeitos não acarreta o apagamento ou esquecimento definitivo desses saberes, pois eles permanecem, inexoravelmente: “um sentido pode desaparecer de uma FD, mas não pode ser apagado do interdiscurso, onde ele permanece recalçado” (INDURSKY, 2011, p.87).

São essas relações e diferenças entre memória discursiva e interdiscurso que podemos observar nas designações em análise: cada uma mobiliza diferentes elementos do interdiscurso para sustentar-se e para discursivizar o mesmo processo. Todos esses elementos são passíveis de serem retomados, mas, dadas as diferentes relações ideológicas que subjazem a cada FD, estão autorizadas as retomadas de uns e desautorizadas a retomada de outros.

Golpe e *impeachment* significam o mesmo acontecimento, mas percorrendo caminhos divergentes. Isso é possível porque essas significações do mesmo são produzidas no âmbito de FDs diferentes, reguladas por memórias discursivas diferentes. Observar esses termos nos faz retomar a lição de Pêcheux, quando afirma que “as palavras, expressões e proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (2009a, p. 147), porque

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a materialidade significante), mas, ao contrário, **é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas** (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões e proposições etc., **mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aquele que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem** (PÊCHEUX, 2009a, p. 146-7, grifo nosso).

Sendo assim, para compreender como o mesmo processo de rejeição e de destituição da Presidenta é discursivizado em direções diametralmente opostas a partir das designações golpe e *impeachment*, precisamos observar os processos discursivos em que se inserem. Voltemos, então, às designações, as suas FDs e aos movimentos de recorte realizados no interdiscurso (por meio da memória discursiva).

A FD1 defende que o processo vivido em nosso cenário político deve ter como desfecho o impedimento da Presidenta e, portanto, é nesse discurso que se (re)utiliza a designação *impeachment*. O uso dessa designação sustenta-se nos efeitos de rejeição à Dilma e aos seus supostos eleitores que o discurso da FD1 produz. Nesse contexto de produção, o uso desse termo mobiliza a memória do *impeachment* do Presidente Collor, conforme já ressaltado. Subjaz a esse movimento de memória a reafirmação da legalidade e legitimidade do processo de destituição da Presidenta: assim como foi legal e legítima a destituição de Collor, o é a de Rousseff.

O processo de impedimento de Collor foi instaurado a partir de denúncias e investigações de esquemas de corrupção. Esta é a marca principal que envolve a memória do caso Collor de Mello, cujo desfecho foi a saída definitiva do Presidente, o que sugere a veracidade das denúncias. Ressaltamos que não houve impedimento, pois Collor renunciou antes do encerramento do processo de *impeachment*. No entanto, mesmo assim, tal episódio ficou marcado na memória discursiva brasileira como *impeachment* e será assim tratado em nossas reflexões.

De outro lado, a memória do *impeachment* de Collor está fortemente marcada por um movimento popular que tomou as ruas para, num grito coletivo contra a corrupção, pedir o *impeachment* do Presidente. Ressoa, no contexto atual, a mobilização popular intensa que colaborou para o desfecho de Collor: grande parte da população brasileira foi para as ruas protestar, pedir o afastamento definitivo de um Presidente corrupto, exigindo um novo Presidente. Assim, no âmbito da FD1 e de sua memória discursiva, o papel da população é associado a uma memória muito positiva: o povo reagiu, requereu seus direitos indo às ruas.

Rememorar o episódio Collor, no contexto de produção discursiva dos saberes da FD1, retoma efeitos de sentido positivos em relação à democracia e ao povo brasileiro. Explicamos. O resgate dessas memórias funciona aproximando os dois aspectos citados do *impeachment* de 1992 ao processo de *impeachment* de 2016, quais sejam: corrupção e atuação popular. Esses fatores são (re)significados para reforçar a legitimidade e a necessidade de afastamento da Presidenta e, do mesmo modo, a legitimidade e a necessidade da atuação da população (indo às ruas protestar até que o *impeachment* se concretize).

Essa memória associa a corrupção investigada no processo de Collor à situação de Dilma (e de todo o cenário político brasileiro) em razão de uma operação federal de combate à corrupção, capitaneada pela Polícia Federal e pelo Ministério Público Federal. Derivada de operações menores que iniciaram em 2008, em 2014 foi deflagrada a *Operação Lava Jato* para investigar a corrupção no alto escalão da política brasileira. No decorrer das investigações, vários políticos foram indiciados e processados. Dentre esses, há muitos nomes do partido de Dilma. Desde então, o PT era (é) noticiado como o mais corrupto (BRASIL, 2016; OPERAÇÃO..., 2016).

É a partir dessas condições de produção que esse movimento de memória e de produção de efeitos de sentido, na FD1, associa a Presidenta à corrupção e inflama a população a reagir. Tomando o contexto de Collor e a retomada do bordão “*impeachment já!*”, temos, parafrasticamente, o seguinte funcionamento dessas memórias nas práticas discursivas em análise: reagimos, em 1992, à corrupção de Collor e conseguimos tirá-lo da presidência, portanto, precisamos reagir, hoje, e tirar Dilma do poder.

Deslocando esses sentidos para o momento atual, o processo de ressignificação dessa memória traz o passado político brasileiro como um exemplo a ser seguido. E,

parafrasticamente, funciona na seguinte direção: vivemos isso no passado e fizemos o correto, estamos vivenciando isso novamente e temos o dever de agir corretamente novamente. Diante dos efeitos de sentido que sustentam a designação *impeachment*, no discurso da FD1 o impedimento de Dilma Rousseff surge como a única saída para a situação social e política brasileira, como a solução correta e como sendo dever da população exigí-la. Portanto, observamos que nesse intrincado processo de significação em que é produzida e utilizada a designação *impeachment*, todos os efeitos de sentido mobilizados convergem para a consolidação de uma aura positiva em torno do processo de rejeição e de destituição da Presidenta.

De outro lado, e numa direção oposta, a FD2 recorta do interdiscurso a memória da ditadura militar brasileira para discursivizar os acontecimentos políticos relativos aos movimentos de rejeição e de destituição de Dilma. Essa discursivização se dá promovendo movimentos de resistência, consolidando o discurso da FD2 como um contradiscurso. Por isso, é (re)utilizado, no âmbito desse discurso, o termo *golpe* para significar o processo de rejeição e de destituição em questão. Esse movimento de memória busca deslegitimar a destituição de Dilma, pois assim como o regime militar foi um abuso e um excesso, o é a retirada de Dilma da presidência. Assim como foi ilegítima a tomada de poder pelos militares, é ilegítima a tomada de poder pelos adversários da Presidenta.

O golpe militar de 1964 refere-se a um conjunto de eventos contra o então Presidente da República, João Goulart, ocorridos em 31 de março, que culminaram com a tomada de poder pelos militares. Desfazendo a ordem constitucional vigente, os militares encerraram ilegitimamente o governo democraticamente eleito. Instaurava-se, com isso, uma ordem política autoritária que perdurou até 1985 (GOLPE..., 2016; DITADURA..., 2016).

Os sentidos negativos que são retomados desse passado referem-se à tomada de poder de forma ilegal e ilegítima, ao autoritarismo do regime militar e às diversas arbitrariedades vivenciadas ao longo da exceção política (cassação de direitos políticos, censura, redução dos direitos e garantias individuais do cidadão frente ao poder do Estado, repressão aos opositores e movimentos sociais por meio de muita violência).

Assim como observamos no âmbito da FD1, mas em uma direção diametralmente oposta, as memórias postas em funcionamento pelo discurso da FD2 convergem para a produção de efeitos de sentido que consolidam uma aura negativa em torno do processo de rejeição e de destituição de Dilma. Então, na contramão do movimento que a FD1 realiza, o afastamento da Presidenta é significado de forma negativa no discurso da FD2, e o passado político brasileiro ressurgiu como um exemplo a não ser seguido. Considerando essas memórias discursivas e o discurso em que são alocadas, temos, parafrasticamente, o seguinte funcionamento: se no passado sofremos com a retirada ilegítima de um Presidente e com a tomada de poder por um grupo igualmente ilegítimo, hoje não será diferente; portanto, temos o dever de agir e impedir um novo golpe à democracia brasileira.

Ressaltamos, ainda, que o par *golpe/impeachment* remete à memória da ditadura militar por outro viés. Na época em que foi instaurado o regime militar circulavam em discursos antagônicos os termos *golpe* e *revolução* para discursivizar a tomada de poder pelos militares – num processo de significação muito semelhante ao que analisamos no contexto do movimento de rejeição e de destituição de Dilma Rousseff.

De um lado, os sujeitos favoráveis ao regime militar utilizavam o termo *revolução* para designar a tomada de poder pelos militares e o regime político por eles

instaurado². De outro lado, os sujeitos contrários à ditadura utilizavam o termo *golpe* para referir os mesmos acontecimentos, mas, no então contexto de produção, o termo normalmente surge associado a um modificador que o adjetiva: golpe militar.

Essa discursivização das relações de forças antagônicas a partir de duas designações ressoa no contexto do processo de impedimento de Dilma, apontando para a forma como o poder é retirado da Presidenta. Para aqueles que entendem que é legítimo o impedimento o termo utilizado é *impeachment*, sendo legítimo retirá-la do poder. Paralelamente, no passado, aqueles que entendiam ser legítima a retirada do Presidente João Goulart do poder utilizavam o termo *revolução*. Diversamente, para aqueles que entendem que é ilegítimo o impedimento da Presidenta o termo é *golpe*, sendo ilegítimo retirá-la do poder. Do mesmo modo, no passado, aqueles que entendiam ser ilegítima a destituição do Presidente, usavam o termo *golpe (militar)*.

Desse modo, *impeachment* está para *revolução*, assim como *golpe* está para *golpe (militar)*. Podemos observar uma mesma direção de significação em relação aos quatro termos. No âmbito das designações *impeachment* e *revolução*, a retirada do(a) Presidente(a) do poder é vestida com efeitos de sentidos positivos: é legítima, legal, necessária, sendo apresentada como um caminho benéfico para a nação. No entanto, no âmbito das designações *golpe* e *golpe (militar)*, a retirada do(a) Presidente(a) do poder é marcada por efeitos de sentido negativos, pois a ênfase está no fato de o Presidente(a) ser legítimo e democraticamente eleito. Por isso, a forma legítima de retirá-lo do poder também deve ser democrática. Assim, é ilegítimo e ilegal destituir o(a) Presidente(a).

Observamos, ainda, que, ao longo do processo de rejeição e de destituição, as designações *golpe* e *impeachment* desdobraram-se em diferentes bordões utilizados para fazer ressoar os saberes das FD1 e FD2. Assim, o que iniciou sua produção como um simples gesto de nomeação passou a representar um complexo processo de designação e, discursivamente, desenvolveu-se, produzindo diferentes enunciados, tais como os que apresentamos no quadro a seguir:

FD2	FD1
#AceitaDilmaVez	#SaiDilmaVez
Não vai ter golpe Não vai ter golpe, vai ter luta	Vai ter impeachment
Contra o Golpe Golpe nunca mais Impeachment sem crime é golpe	Impeachment já!
Em defesa da democracia: Dilma fica!	Tchau querida!

² Indursky (1997) apresenta uma análise detalhada do discurso presidencial militar do período da ditadura brasileira em que podemos observar os efeitos de sentido que o termo *revolução* assume nesse processo discursivo. Também é possível compreender a relação de oposição que o termo *revolução* estabelece com o termo *golpe*.

Em defesa da democracia, contra o golpe	Fora Dilma

Quadro 1 – Golpe/*Impeachment* e seus desdobramentos discursivos.

As imagens 1, 2, 3 e 4, apresentadas acima, mostram algumas das expressões apresentadas no quadro 1. Todos esses desdobramentos do par em pauta inserem-se num regime de repetibilidade das memórias que subjazem cada designação e que sustentam os efeitos de sentidos que cada uma atribuiu ao mesmo acontecimento. Estão no eixo parafrástico da produção de sentidos: são formas diferentes de dizer o mesmo, de manter o processo de significação na mesma direção de produção de efeitos, estabilizando-o.

Observamos, ao longo de nossas análises, que as discursividades analisadas, não raro, funcionam como respostas umas das outras. Em razão dessa constante “conversa” entre as práticas discursivas analisadas, organizamos (no quadro 1) as expressões que derivam das designações *golpe* e *impeachment* em pares.

O funcionamento discursivo da repetição é questão central nas reflexões em AD, pois, conforme Indursky, “a repetibilidade está na base da produção discursiva. É ela que garante a constituição de uma memória social que sustenta os dizeres, pois só há sentido porque antes já havia sentido” (2011, p. 88). Em nosso *corpus*, destacamos a repetição das designações em análise e seus desdobramentos em diferentes bordões para observar as variadas formas de insistir na legitimidade dos saberes das FDs em que são produzidas. Com isso, ressaltamos que, assim como as designações representam uma trama de relações com a exterioridade no âmbito de cada FD, os bordões selecionados mantêm esse funcionamento, repetindo e reforçando essas relações sócio-históricas materializadas na língua.

Os saberes de cada FD se inscrevem em uma matriz de sentidos que guia o processo de significação no âmbito do processo discursivo da FD. É a partir da matriz que são configurados os limites da produção de efeitos de sentido. Trata-se do que pode, deve ou convém ser dito (e lembrado) no âmbito da FD. Ou, nas palavras de Indursky, “se a matriz de sentidos se institui através do processo de repetibilidade, ela também coloca os limites dessa repetição, pois a matriz de sentido estabelece o que pode e deve ser dito no interior de uma FD” (2011, p. 68).

Sendo assim, os pares selecionados reverberam, pela repetição, os efeitos de sentido atribuídos ao processo de rejeição e de destituição. Com isso, funcionam guiando as significações para mantê-las na mesma direção em cada FD, estabilizando-as. Relembramos: para a FD1, todo o processo de rejeição e de destituição da Presidenta é discursivizado de forma a produzir uma aura positiva em torno desses acontecimentos, sugerindo a destituição da Presidenta como algo positivo e necessário para o Brasil e para os brasileiros. Já para a FD2, o processo em questão é discursivizado de forma a envolvê-lo em efeitos negativos, como sendo prejudicial para o Brasil e para os brasileiros.

Tais enunciados explicitam a insistência e a força dos movimentos de rejeição e de destituição, de um lado, e dos movimentos de resistência de outro. O primeiro par é formado por duas *hashtags*³. Não nos deteremos nas outras expressões apresentadas

³ Na linguagem das redes sociais, “*hashtag* é uma palavra-chave antecedida pela cerquilha (#) que as pessoas geralmente utilizam para identificar o tema do conteúdo que estão compartilhando nas Redes Sociais” (Disponível em: <<http://marketingdeconteudo.com/o-que-e-hashtag/>>). As *hashtags* são identificadas pelo seu símbolo #, funcionam como indexadores dos temas abordados na rede social e “viram hiperlinks dentro da rede, [...] outros usuários podem clicar nas *hashtags* (ou buscá-las em mecanismos como o Google) para ter acesso a todos que participaram da discussão. As *hashtags* mais

porque, conforme já esclarecido, entendemos que todas mantêm o mesmo funcionamento e representam, de modo mais ou menos uniforme, o mesmo processo. Explicamos o contexto de sua produção para exemplificar e explicitar o clima de interlocução que subjaz aos demais pares.

Em abril de 2015, ocorreu mais um protesto contra Dilma e seu governo, sendo, portanto, mais um ato para intensificar os clamores por *impeachment* e insistir nos sentidos que essa palavra põe em funcionamento. Nesse mesmo dia, foi realizado um “tuitaço”⁴ pró Dilma proposto na *fanpage* oficial do Partido dos Trabalhadores⁵ como uma reação ao protesto antigoverno.

Esse primeiro par de expressões derivadas das designações em discussão, constrói-se a partir de um jogo de palavras. Temos um trocadilho em que a sentença “Aceita de uma vez”, em razão da similaridade em nível fonético-fonológico, passa a ser representada como “Aceita Dilma vez”. Ou seja, o nome Dilma surge como a representação gráfica das palavras “de uma”, trocadilho possível graças à proximidade sonora entre as pronúncias. O mesmo processo se dá em #SaiDilmaVez.

No plano do discurso da FD2 temos uma *hashtag* que põe em movimento sentidos a favor de Dilma e de seu governo, em defesa da manutenção de sua condição de Presidenta do Brasil. Funciona como um clamor: aceitem logo que ela é nossa Presidenta, porque ela é legítima, e deixem ela presidir; parem de boicotá-la pedindo o seu afastamento. Portanto: aceitem porque ela foi eleita democraticamente. Nesse caminho de significação, esse enunciado retoma e reafirma a relação entre Dilma e Democracia, um dos esteios em que se ancora a designação *golpe* no âmbito da FD2.

Na contramão desse discurso, temos a *hashtag* #SaiDilmaVez, produzida no âmbito do discurso da FD1 e baseada no mesmo trocadilho. Aqui, ecoam os clamores pelo *impeachment* de Dilma, por isso ela deve “sair de uma vez”. Igualmente, ecoam as justificativas que sustentam o impedimento de Dilma como algo positivo para a nação.

Outros desdobramentos são as expressões “golpe nunca mais” e “*impeachment* já!”. A primeira retoma a associação ao golpe militar, reafirmando a deslegitimidade da destituição de Dilma: já vivemos um golpe uma vez, não viveremos de novo. A segunda associa o impedimento de Dilma ao *impeachment* de Collor, em que foi utilizado esse mesmo bordão, retomando um movimento de memória engajado em reafirmar a legitimidade e a necessidade do *impeachment* de Dilma, conforme já explicitamos. Observamos, assim, o mesmo funcionamento: já tivemos um *impeachment* em nossa história e foi o melhor caminho – hoje essa história se repete e o *impeachment*, novamente, é a solução.

Em todos os enunciados apresentados reverberam os saberes que legitimam o discurso de cada FD. Nesse contexto, entendemos que tais repetições operam como um excesso, pois buscam saturar os processos discursivos com determinados efeitos de

usadas no *Twitter* ficam agrupadas no menu *Trending Topics*” (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag>>). Ou seja, no ambiente virtual, o uso das *hashtags* confere maior visibilidade ao tema abordado, porque a indexação permite que outros usuários o rastreiem. Além disso, se a *hashtag* alcançar um grande número de replicações ganhará ainda mais destaque através do menu *Trending Topics*.

⁴ Estamos entendendo “tuitaço” como um evento virtual, que exige a atuação virtual de muitas pessoas, e que consiste em saturar a rede social de um determinado conteúdo através do uso e replicação insistente de uma determinada *hashtag* – nesse caso, a *hashtag* #AceitaDilmaVez, produzida no âmbito do discurso da FD2. Considerando que essa *hashtag* foi uma resposta ao protesto citado, no âmbito da FD1 foi produzida, no mesmo ambiente virtual, uma réplica: #SaiDilmaVez.

sentido, funcionado como uma forma de interditar outros caminhos de significação, por não dar espaço para que outras possibilidades de significação dos mesmos acontecimentos sejam produzidas.

4 Considerações finais

A partir das designações *golpe* e *impeachment*, cada FD mobiliza memórias capazes de, além de legitimar as posições sustentadas, associar sentidos positivos ou negativos ao processo de rejeição e de destituição de Dilma Rousseff, conforme a direção da produção de efeitos de sentido no âmbito de cada FD. A FD1 associa sentidos positivos, para marcar, pela repetição, que o *impeachment* é correto e é legal, sendo apresentado, nesse discurso, como o melhor caminho para a nação (ou o único caminho benéfico para “todos”). Já a FD2 associa sentidos negativos ao processo de rejeição e de destituição da Presidenta para, com isso, repetir e insistir que não é um bom caminho, não é o correto, não é legal, ao contrário: é a pior opção porque pode desembocar em caminhos como os de um regime de exceção.

As duas FDs mobilizam os mesmos argumentos que, em síntese, são: defesa da democracia e solução da crise política e institucional. Na FD1, a defesa da democracia se dá por meio da destituição de Dilma; a solução da crise política e institucional também se dá somente com a destituição da Presidenta. Na FD2, defender a democracia é impedir a destituição ilegítima de Dilma; solucionar a crise política e institucional somente permitindo que a Presidenta legítima exerça seu poder institucional.

A insistência na legitimidade dos pressupostos que sustentam cada discurso (da FD1 e da FD2) funciona buscando estabilizar os processos de significação, controlando os sentidos e guiando as direções que se movimentam. Repetir tanto e de diferentes formas confere uma aparência de unicidade: os sentidos só podem ser esses. É dizer que, nas práticas discursivas inscritas na FD1, os sentidos atribuídos ao processo de rejeição e de destituição só podem ser construídos de forma positiva, levando a compreender que a destituição da Presidenta é necessária e legítima. De outro lado, nas práticas discursivas inscritas na FD2, os sentidos só podem ser negativos, levando a uma única conclusão: a destituição de Dilma é ilegítima e constitui um golpe à democracia.

Por fim, observamos que as duas FDs se posicionam em defesa da democracia, mas instauram processos discursivos que se movem em direções opostas. Discursivizam a mesma situação, usam argumentos semelhantes, mas propõem caminhos opostos. Ambas entendem que representam a vontade do povo, da maioria, o que serve para reforçar o suposto caráter democrático de cada discurso. Para o discurso da FD1, o “povo” quer o *impeachment* (como consequência do clamor das manifestações populares). Já para o discurso da FD2, o “povo” elegeu Dilma, que deve continuar ocupando esse espaço de poder, porque o povo assim o quis (e ainda quer). Sendo assim, nossas reflexões mostram como o mesmo pode ser significado diferentemente, mostrando o jogo de forças materializado na língua.

REFERÊNCIAS

ATOS pró-Dilma têm de 28 mil a 120 mil pessoas, divergem PM e sindicatos. *UOL*

- Notícias. 13 mar. 2015. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/03/13/entidades-sindicais-realizam-novos-atos-pro-dilma-em-11-estados.htm#fotoNav=33>>. Acesso em 14 mai. 2016.
- BRASIL. Ministério Público Federal. Entenda o caso. Disponível em: <<http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>>. Acesso em 12 mai. 2016.
- DITADURA Militar no Brasil. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_no_Brasil_\(1964%E2%80%931985\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_no_Brasil_(1964%E2%80%931985))>. Acesso em 12 mai. 2016.
- É IMPEACHMENT ou golpe? *Revista Piauí*. 31 mar. 2016. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/questoes-da-politica/e-impeachment-ou-golpe/>>. Acesso em 15 mai. 2016.
- EM DIA de protestos, petistas fazem 'tuitaço' a favor de Dilma. Folha de S. Paulo. 12 abr. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/04/1615676-em-dia-de-protestos-petistas-fazem-tuitaco-a-favor-de-dilma.shtml>> Acesso em 25 jan. 2017.
- GOLPE de Estado no Brasil em 1964. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_Estado_no_Brasil_em_1964>. Acesso em 12 mai. 2016.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano*. Letras, Santa Maria-RS, n 26, p. 53-62, jan./jun. 2003.
- _____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY; MITTMANN; FERREIRA (Org.). *Memória na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- MANIFESTAÇÃO contra Dilma reúne 2.500 pessoas em São Paulo. Folha de S. Paulo. 1 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542047-ato-em-sao-paulo-pede-impeachment-de-dilma-e-intervencao-militar.shtml>> . Acesso em 10 mai. 2016.
- O GOLPE de 1964 e a instauração do regime militar. FGV CPDOC. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em 20 mai. 2016.
- OPERAÇÃO Lava Jato. WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Lava_Jato>. Acesso em 12 mai. 2016.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso - Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PECHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- _____. *Semântica e Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PLENÁRIO da câmara discute processo de Impeachment. *EBC*. 14 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2016/04/plenariodacamaracomecadiscutirprocessodeimpeachmentacompanheao>>. Acesso em 15 mai. 2016.
- PROTESTO contra Dilma reúne 6.000 em SP, mas exclui pedido de impeachment. *UOL*. 15 nov. 2014. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2014/11/15/com-bolsonaro-protesto-contradilma-reune-mais-de-6000-mil-em>>

sp.htm#fotoNav=17>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PROTESTO em São Paulo pede o impeachment de Dilma. Revista EXAME. 1 nov. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/protesto-em-sao-paulo-pede-o-impeachment-de-dilma/>>. Acesso em 10 mai. 2016.

SOUZA, Mariana Jantsch de. *O Discurso de ódio na democracia brasileira: uma análise discursiva do processo de rejeição e de destituição da Presidenta Dilma Rousseff*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, BR-RS.

FRASEOLOGIAS ESPECIALIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE BASEADA NA TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA

Jacqueline Vaccaro Teer

Submetido em 28 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 31 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 273-286

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

FRASEOLOGIAS ESPECIALIZADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL: UMA ANÁLISE BASEADA NA TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA

SPECIALIZED PHRASEOLOGIES IN SPANISH TEXTBOOKS: AN ANALYSIS BASED ON THE COMMUNICATIVE THEORY OF TERMINOLOGY

Jacqueline Vaccaro Teer¹

RESUMO: Este trabalho analisa a fraseologia especializada apresentada na coleção *Español Esencial*, dirigida ao ensino de espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros. Para essa análise, nos baseamos nos pressupostos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), pois é uma teoria que não parte do termo como objetivo de análise, e sim do texto. Consegue, sendo assim, dar conta do caráter essencialmente discursivo das Unidades Fraseológicas Especializadas (UFE). Outro ponto importante dessa teoria é que não só considera os aspectos linguísticos dos objetos de análise, como também os comunicativos e cognitivos. Como resultados, observamos que há UFE na coleção estudada e que elas, juntamente com os termos, contribuem para a representação e transmissão do conhecimento especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Comunicativa da Terminologia; Fraseologia Especializada; Livros Didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira

ABSTRACT: This paper analyzes the specialized phraseology presented in the collection *Español Esencial*, that is directed to Spanish teaching as a foreign language to Brazilian students. For this analysis, we rely on the assumptions of the Communicative Theory of Terminology (CTT), since it is a theory that is not built on the term as an objective of analysis, but on the text. In this way, it is able to handle the essentially discursive feature of the Specialized Phraseological Unities (SPU). Another important point of this theory is that it does not only consider the linguistic aspects of the objects of analysis, but also the communicatives and cognitives. As results, we have observed that there are SPU in the studied collection and these unities, with the terms, contribute to the representation and transmission of the specialized knowledge.

KEYWORDS: Communicative Theory of Terminology; Specialized Phraseolog; Spanish Textbooks as a Foreign Language.

1 INTRODUÇÃO

A Terminologia é um campo de estudo que tem como objeto os termos das diversas áreas do saber. O engenheiro austríaco Eugen Wüster é considerado o fundador da terminologia moderna, e criou uma disciplina sobre o tema na Universidade de Viena em 1972. Sua preocupação era de caráter prescritivo: somente com a padronização dos termos técnico-científicos haveria univocidade na comunicação internacional. Seus estudos deram origem à Teoria Geral da Terminologia (TGT).

¹ Doutoranda e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de espanhol da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A TGT é reconhecida pelo seu pioneirismo na preocupação com o estudo dos termos, porém, com o desenvolvimento de pesquisas na área de Terminologia, foi muito criticada pela sua visão prescritiva e limitada. Defendia, por exemplo, que cada termo representava um conceito e, por isso, era monossêmico. Os novos estudiosos começaram a defender que os termos faziam parte da língua, estando, assim, sujeitos à polissemia e também a modificações de significados ao longo do tempo. A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), por exemplo, é uma das teorias que vê as terminologias como parte das línguas naturais, estando, por isso, sujeitas às regras dos idiomas nos quais estão inseridas. Além disso, defende que uma palavra pode ter seu valor terminológico ativado dependendo do contexto de ocorrência. Ou seja, todos os termos seriam palavras normais que em determinados contextos, na comunicação de certas áreas, assumem valor especializado. Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 35),

o conteúdo de um termo não é fixo, mas relativo, variando conforme o cenário comunicativo em que se inscreve. Tais proposições levam a TCT a postular que a priori não há termos, nem palavras, mas somente unidades lexicais, tendo em vista que estas adquirem estatuto terminológico no âmbito das comunicações especializadas.

Além disso, a TCT não só estuda os termos, como as fraseologias especializadas – defendendo que elas também podem transmitir conhecimento especializado e representar as áreas técnico-científicas. Por isso, neste trabalho, baseamo-nos nessa teoria. Nosso objetivo foi analisar a fraseologia especializada existente na coleção *Español Esencial*, pensada para o ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, e como esta é apresentada e trabalhada. Para isso, discutimos o que é a Fraseologia Especializada e quais unidades são seu objeto de estudo.

Acreditamos que como a TCT parte do texto como base para análise, ela, assim, consegue dar conta do caráter essencialmente discursivo das Unidades Fraseológicas Especializadas (UFE). Além disso, é uma teoria que considera aspectos não só linguísticos, como também comunicativos e cognitivos.

Tendo como base esse marco teórico, apresentaremos inicialmente seus pressupostos e discutiremos quais deles nos ajudam a descrever as fraseologias especializadas; em seguida, apresentaremos o que é a Fraseologia Especializada. No seguinte momento, apresentaremos a coleção de livros didáticos analisada e explicaremos a metodologia adotada para nossa busca por fraseologia especializada em seus livros. Por fim, apresentaremos e analisaremos os dados coletados.

2 Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

A TCT também tem como objeto de estudo os termos. No entanto, defende que a Terminologia pode ser tratada a partir de teorias linguísticas, mas também por teorias cognitivas ou teorias comunicativas: o termo, objeto de teorização da TCT, é um objeto poliédrico que pode ser analisado a partir de perspectivas diferentes (linguística, cognitiva ou comunicativa). A partir da perspectiva linguística, os termos são unidades lexicais que, em determinadas condições discursivas, adquirem um valor especializado. Essa teoria tenta ser suficientemente abrangente para dar conta de todas as

especificidades dos termos e ser compatível com as outras perspectivas de tratamentos dessas unidades. Alguns de seus pressupostos:

- ✓ Considera como base da comunicação especializada os textos ou discursos especializados que fazem parte da língua natural, ou seja, não constituem sublinguagens dela;
- ✓ Considera que as Unidades de Significação Especializada (USE) fazem parte, em princípio, do léxico geral e adquirem valor especializado em decorrência do seu uso em um âmbito especializado. “Las condiciones discursivas activan solamente algunas informaciones y la selección de información puede llevarlas a adquirir un determinado valor pragmático que se asocia a rasgos de significación²” (CABRÉ, 2002).
- ✓ Concebe as USE como unidades que são ao mesmo tempo linguísticas, cognitivas e comunicativas que podem ser: componentes de gramática (como os morfemas), unidades léxicas, unidades sintagmáticas (unidades fraseológicas, por exemplo) e unidades sintáticas (frases).
- ✓ O texto é o domínio natural das USE. Considerando as suas condições discursivas, analisam-se as USE após detectá-las: quanto mais alto for o nível de especialização de um texto, mais alta será sua densidade terminológica.

Baseamos-nos na TCT para estudar as fraseologias especializadas por acreditar que são unidades da língua comum que adquirem valor especializado ao serem utilizadas em contextos especializados.

3 A Fraseologia Especializada

Segundo Bevilacqua (2004/2005), as unidades como *clicar o mouse; gerenciamento do sistema ambiental; para os fins do disposto na lei...* podem ser chamadas de unidades fraseológicas especializadas, colocações especializadas, fraseologismos, etc. Também comenta que além dessa variedade de denominações, há discussão sobre que tipos de unidades compõem o objeto de estudo da Fraseologia Especializada:

Assim, alguns autores podem incluir, sob a denominação *fraseologia especializada*, todas as unidades sintagmáticas, ou seja, todas aquelas construções formadas por mais de um elemento linguísticos (*ataque cardíaco, contaminar o meio ambiente, esta lei entra em vigor na data de sua publicação, etc.*) . Outros autores consideram que são unidades que incluem um termo com o qual co-ocorre um verbo (*proteger o meio ambiente*), uma preposição (*de acordo com o disposto na lei*), um advérbio (*politicamente correto*). Há ainda autores que propõe que estas unidades podem ser maiores como [...] *esta lei entra em vigor na data de sua publicação; sendo o que tínhamos para o momento, despedimo-nos.* (BEVILACQUA, 2004/2005, p. 75)

A autora acrescenta que além da diversidade de denominações e definições sobre as unidades fraseológicas, outro problema é saber identificá-las e usá-las. Para esse fim,

² As condições discursivas ativam somente algumas informações e a seleção de informação pode levá-las a adquirir um determinado valor pragmático que se associa a traços de significação (Tradução nossa).

é preciso uma competência linguística em relação aos recursos linguísticos que podem ser utilizados em textos de determinadas áreas; além disso, é necessário um conhecimento sobre a área ou temática de um texto para conseguir identificar as unidades linguísticas que são fraseológicas e que, assim, junto com os termos, transmitem conhecimento especializado e caracterizam os textos das áreas a que se inserem.

Autores como Hausmann (1990) desenvolveram propostas amplas para a fraseologia com fim lexicográfico, servindo tanto para a fraseologia da língua comum como para a fraseologia especializada, em que as unidades fraseológicas são chamadas de colocações e são compostas, basicamente, por dois elementos: uma base e um colocado. A base é um elemento que possui autonomia semântica, enquanto o colocado depende dela. Algumas das suas possíveis estruturas são: substantivo + substantivo; substantivo + adjetivo; verbo + substantivo; verbo + advérbio. As colocações, nessa perspectiva, são combinações sintagmáticas determinadas pela relação semântica estabelecida entre seus elementos, por sua estrutura morfossintática e pela frequência de aparição no discurso.

Outra perspectiva é a terminológica, em que autores como Blais (1993) defendem que as unidades fraseológicas são unidades sintagmáticas compostas por dois ou mais elementos sendo que um deles é, obrigatoriamente, um termo ou uma unidade terminológica. Os padrões morfossintáticos dessas unidades podem ser, por exemplo: termo + adjetivo, verbo + termo, termo + verbo, substantivo + preposição + artigo + termo. Alguns autores que seguem essa perspectiva, como Cabré, Lorente e Estopà (1996) e Bevilacqua (2004), consideram que as unidades fraseológicas são de base verbal – diferenciando-se dos termos que têm, normalmente, base nominal.

Para autores da perspectiva terminológica é importante diferenciar os termos sintagmáticos das unidades fraseológicas. Os critérios estabelecidos para essa distinção são:

- a) sintáticos: os termos são de categoria nominal, enquanto que as UFE são mais freqüentemente de categoria verbal (contaminar o meio ambiente), mas podem ser também adjetivais (ambientalmente nocivo) ou inclusive preposicionais (de acordo com o estabelecido na lei, decúbito ventral);
- b) semânticos: os termos são definidos como unidades léxicas de caráter denominativo, referindo-se a um conceito, ao passo que as UFE são de caráter relacional e não se referem a um único conceito, mas são resultantes da combinação de conceitos (Blais, 1993). (BEVILACQUA, 2004/2005, p. 81)

Bevilacqua (1999, p. 7) explica que, dentro dessa perspectiva, USE é o termo usado para referir-se a qualquer unidade portadora de significado especializado, seja linguística ou não linguística (como símbolos ou fórmulas), que é usado em situações de comunicação especializada. As USE se dividem, então, em Unidades Terminológicas e Unidades Poliléxicas, entre as quais se incluem as UFE e as Combinações Especializadas Recorrentes.

Por fim, parece-nos mais interessante a proposta terminológica que a lexicográfica, pois tem uma visão mais restrita sobre as Unidades Fraseológicas Especializadas e, por isso, vamos segui-la para este trabalho. Como definição de UFE usamos a proposta por Bevilacqua (2004/2005, p. 82):

São unidades formadas por um núcleo eventivo, considerado como tal por ser de base verbal ou derivada de verbo (nominalização ou participio), e por um núcleo terminológico (termo). Entre estes dois núcleos se estabelecem relações sintáticas, mas principalmente semânticas, determinadas pelas propriedades do texto em que são utilizadas. Portanto, são unidades que se conformam no e pelo texto em que são utilizadas. Cumprem, tal como os termos, a função de representar e transmitir conhecimento especializado.

A partir dessa definição, podemos perceber que a autora aproxima os estudos de Fraseologia Especializada com os pressupostos da TCT ao mencionar que as UFE representam e transmitem conhecimento especializado: são, então, importantes na comunicação. A análise que realizamos na coleção *Español Esencial* teve por objetivo buscar essas unidades.

4 A coleção analisada: *Español Esencial*

A coleção *Español Esencial* foi pensada para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e está baseada numa visão comunicativa e sociointeracionista sobre o ensino de línguas. São, então, quatro volumes com oito unidades didáticas cada. Cada volume, além disso, possui uma pequena revisão dos temas tratados em cada unidade, um glossário português-espanhol/espanhol-português, um caderno de atividades e tabelas de verbos. Também integram os volumes um CD-ROM com audições, atividades e jogos e uma senha de acesso ao portal *Santillana*, no qual são encontradas atividades extras relacionadas aos temas trabalhados nos volumes. Para o professor, além de acesso ao conteúdo dos alunos, há um manual com orientações pedagógicas e sugestões para melhor uso do material, e uma senha de acesso à plataforma do Portal *Santillana*, onde pode ter acesso aos livros em formato digital, ferramenta de planejamento de aulas, banco de atividades, conteúdos audiovisuais, entre outros recursos.

As unidades sempre começam com um texto e, a partir dele, há exercícios de interpretação e reflexões gramaticais. Esses textos, segundo o manual do professor, podem ser de três tipos: autênticos, adaptados ou didaticamente elaborados. O manual explica como as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão leitora, expressão oral, expressão escrita) serão desenvolvidas a partir do uso do livro didático: na parte da expressão escrita, menciona-se que há várias oportunidades em que o aluno pode usar o léxico e a gramática aprendidos na unidade – inclui-se nesse ponto, então, o uso de UFE após a sua aquisição (através dos atos de ouvir e ler textos).

Como exemplo, traremos dados do livro três. As temáticas dos seus textos são: meio ambiente, vida saudável, contaminação acústica, clonagem e justiça. Ou seja, são textos inseridos nas áreas de saúde, meio ambiente e direito. Na próxima seção, apresentaremos as UFE que encontramos em seus contextos de aparição.

5 Metodologia e dados coletados

Para a busca de fraseologias especializadas, seguimos a metodologia de ler os textos apresentados em cada unidade e seus exercícios de interpretação com o fim de verificar se apresentam ou não UFE (unidades compostas por uma base verbal e um núcleo terminológico que transmitem conhecimento especializado). Para a identificação de UFE, usamos os critérios de Bevilacqua (2004), que propõe os seguintes critérios para a identificação de UFE:

- ✓ Uso em um âmbito específico;
- ✓ Caráter sintagmático;
- ✓ Inclusão de uma Unidade Terminológica (UT);
- ✓ Inclusão de um verbo ou nome deverbal;
- ✓ Grau de fixação;
- ✓ Grau de composicionalidade;
- ✓ Frequência relevante.

Sobre esses critérios, primeiramente buscamos notar em que âmbito se enquadravam os textos apresentados – já que, por se tratar de um livro didático, poderia apresentar textos de diversas áreas do saber. Feito isso, fixamo-nos nas unidades que possuíam caráter sintagmático e na inclusão de uma UT e de um verbo ou nome deverbal. Também consideramos o grau de fixação das unidades encontradas, no sentido de permitirem ou não comutação de elementos que as compõem, e seu grau de composicionalidade: ou seja, a propriedade dessas unidades de possuírem um significado diferente dos significados isolados das palavras que as compõem. Analisamos, finalmente, se a frequência de aparição da unidade era relevante dentro dos textos e nos exercícios de interpretação que os seguem.

Abaixo reproduzimos dois textos do terceiro livro da coleção *Español Esencial*, direcionado ao oitavo ano do ensino fundamental, em que foram encontradas possíveis UFE - seguindo os critérios de Bevilacqua (2004). Os textos são reproduzidos com as possíveis UFE sendo apresentadas em negrito. A seguir, também comentamos sobre os exercícios que procedem a esses textos.

Texto 1

Primeiro texto, sobre a reciclagem:

Solo el 11% de peruanos **recicla la basura**

Casi la mitad lo hace por cuidar el medioambiente, según una encuesta de la asociación 'Recíclame, cumple con TU planeta'. El 71% no **separa los residuos** por falta de tiempo.

Casi todos los peruanos han oído hablar del reciclaje, pero pocos son los que lo ponen en práctica. Según revela una encuesta entregada ayer a Publimetro, tan solo el 11% de peruanos **recicla la basura**.

“Es un porcentaje muy bajo y preocupante”, dice Hernán Díaz, gerente general de la asociación Recíclame cumple con TU planeta, promotora de la encuesta en 3800 hogares en 14 provincias, incluida la provincia de Lima.

El 89% de las personas encuestadas afirmaron haber escuchado sobre el reciclaje y sus procesos, y el 57% consideraron importante su práctica. Sin embargo, tan solo el 29% estaría dispuesto a **separar los residuos sólidos**.

“Se recicla muy poco porque no hay conciencia. Y si no la hay, es por falta de campañas de sensibilización tanto ciudadanas como escolares. Las campañas ambientales en los colegios son cosa reciente”, señala Díaz.

¿Por qué los peruanos no reciclan? La falta de tiempo (71%), las complicaciones en el **proceso de reciclaje** (36%) y no saber cómo **separar**

adecuadamente **los residuos** (29%) son las razones principales para no hacerlo.

“La falta de tiempo es una respuesta evasiva y eso demuestra la falta de motivación para reciclar. Y es que hacerlo no implica beneficios directos o palpables a corto plazo”, comenta Díaz.

En el otro lado se sitúa el 11% de peruanos que sí **separa sus residuos**, que son, en su gran mayoría, vidrio, papel y cartón. La principal razón para **separar los residuos** es la preocupación por el cuidado del medioambiente (49%). Le sigue, con un considerable 37%, el hecho de **generar trabajo** para los recicladores. Para Díaz, enseñar a la gente a **segregar la basura** y sensibilizar a la población sobre la importancia de esta práctica son las claves para reciclar más.

¿Cómo reciclar?

Aquí te damos unos valiosos consejos:

Si no tienes mucha experiencia, aprende primero a **reconocer los residuos reciclables** de los no reciclables. Los reciclables son las botellas de plástico y de vidrio, envases Tetra Pak, el cartón, papel, pilas, entre otros.

Cuando domines el primer paso, **separa los residuos reciclables** por tipo de material. Mete todos los plásticos en una bolsa y el cartón y papel en otra.

Periódico Publimetro. Perú, 22 nov. 2012, p. 2. [Adaptado] (ESPAÑOL ESENCIAL, 2013, p. 15, grifo nosso)

Exercícios sobre o texto:

- 1) Lee una vez más la noticia y corrige las afirmaciones falsas con fragmentos del texto.
 - a. Todos los habitantes de Perú tienen informaciones claras sobre el **proceso de reciclaje**.
 - b. Casi el 40% de los peruanos no ve importancia en el **proceso de reciclaje**.
 - c. El número de campañas de educación ambiental no justifica el bajo porcentual de reciclaje en Perú.
 - d. Muchos peruanos no reciclan porque no hay colectores de basura cerca.
 - e. Para reciclar, se pueden mezclar residuos sólidos, como plástico y papel.
- 2) ¿Cuál es el origen de los datos presentados en la noticia?
- 3) ¿Qué motivación tiene el 11% de los peruanos que **recicla la basura**?
- 4) ¿Por qué se puede afirmar que la falta de tiempo no es una justificación admisible?
- 5) ¿Para qué el autor utiliza las comillas en algunas partes de la noticia? (ESPAÑOL ESENCIAL, 2013, p. 16, grifo nosso)

A partir dos dados dessa unidade, e considerando os critérios acima expostos, foram encontradas as seguintes candidatas a UFE:

- ✓ generar trabajo
- ✓ proceso de reciclaje
- ✓ reciclar la basura
- ✓ reconocer los residuos reciclables
- ✓ segregar la basura
- ✓ separar sus/los residuos (sólidos/reciclables)

Algumas das unidades encontradas apareceram mais de uma vez no texto e foram retomadas pelos exercícios, tendo, então, uma frequência de aparição relevante dentro da unidade, porém acreditamos que, para constatar se essas (e as demais) unidades são realmente UFE, seria preciso buscá-las em *corpora* especializados para que esses dados fossem confrontados. Quanto aos demais critérios para a identificação

de UFE, as unidades atendem à proposta, com a exceção de “separar sus/los residuos (sólidos/reciclables)”, pois essa unidade apresentou maior índice de variação (menos fixa).

Ao observar as seis candidatas a UFE mencionadas, podemos ver claramente o processo da reciclagem (que, não por acaso, é nossa primeira unidade: *proceso de reciclaje*): primeiramente, um evento que tem o significado básico de que alguém percebe alguns elementos como passíveis de serem reciclados (*reconocer los residuos reciclables*). O segundo momento é a etapa em que alguém separa aqueles elementos para a próxima etapa (*segregar la basura; separar sus/los residuos (sólidos/reciclables)*). Temos, finalmente, o evento da transformação: alguém transforma os elementos recolhidos e separados (*reciclar la basura*) e esse processo produz trabalho, pois é preciso trabalho humano (*generar trabajo*).

Texto 2

Segundo texto, sobre a importância da água:

Importancia del AGUA

El agua es un recurso indispensable para los seres vivos y para los humanos. Su importancia estriba en los siguientes aspectos:

Es fuente de vida: sin ella no pueden vivir ni las plantas, ni los animales ni el ser humano.

Es indispensable: en la vida diaria.

Uso doméstico: en la casa para lavar, cocinar, regar, lavar ropa, etc.

Uso industrial: en la industria para curtir, **fabricar alimentos**, limpieza, **generar electricidad**, etc.

Uso agrícola: en la agricultura para **irrigar los campos**.

Uso ganadero: en la ganadería para dar de beber a los animales domésticos.

En la acuicultura: para **criar peces** y otras especies.

Uso medicinal: en la medicina para **curar enfermedades**. Las aguas termales y medicinales son muy abundantes en el Perú. Por ejemplo: los baños del Inca en Cajamarca; los baños de Churín en Lima; los baños de Jesús en Arequipa, etc. Las aguas minerales son de consumo para bebida y contienen sustancias minerales de tipo medicinal. Las principales son las de San Mateo, Socosani, Jesús, etc.

Uso deportivo: en los deportes como la natación, tabla hawaiana, esquí acuático, canotaje, etc.

Uso municipal: en las ciudades para riego de parques y jardines.

¿SABÍAS QUE...?

En la vertiente del Pacífico se usan al año unos 15 827 452 000 m³, de los que el 82% es para usos agrícolas, urbanos, industriales y mineros. El resto es de uso energético.

En la vertiente del Atlántico, el volumen anual utilizado está en los 6 288 648 000 m³, con el 64,3% para fines energéticos (río Mantaro) y el resto para fines agrícolas, poblacionales, mineros, pecuarios e industriales.

En la vertiente del Titicaca, el volumen utilizado es de 106 590 000 m³, siendo el más importante el uso agrícola.

La distribución irregular del agua en el Perú ocasiona diversos conflictos o problemas, destacando los siguientes:

Problemas originados por el exceso de agua por escurrimiento y precipitaciones. Inundaciones: durante los meses de verano se producen las precipitaciones en el territorio nacional. Por ciertas circunstancias, cuando estas precipitaciones son extraordinarias, los ríos salen de su cauce e inundan zonas de producción agropecuaria y poblados. Erosión natural: las

precipitaciones y la escorrentía fluvial arrastran la capa fértil de los suelos y los empobrecen.

Problemas originados por la escasez del agua. Se refieren a la aridez de una gran parte del territorio nacional, y a las sequías, que se presentan en ciertas regiones por las anomalías en las precipitaciones.

Problemas originados por el mal **manejo del agua**, a través de acciones negativas por las actividades humanas y que **generan erosión y contaminación**. La contaminación es un problema grave y creciente. La destrucción de las cuencas y de la cobertura vegetal influye sobre la disponibilidad y el flujo del agua.

Disponible en www.peruecologico.com.pe/lib_c17_t02.htm. Acceso el 20 febr. 2013. [Adaptado]. (ESPAÑOL ESENCIAL, 2013, p. 37, grifo nosso)

Exercícios sobre o texto:

1 Escribe la palabra que corresponda al significado de cada una de las definiciones.



vertiente

cuenca

manejar
(manejo)

contaminar
(contaminación)

erosión

sequía

precipitación

escorrentía

cauce

a “1. m. Lecho de los ríos y arroyos”:

b “1. f. Agua de lluvia que discurre por la superficie de un terreno.
2. f. Corriente de agua que se vierte al rebasar su depósito
o cauce naturales o artificiales”:

c “1. tr. Alterar nocivamente la pureza o las condiciones normales
de una cosa o un medio por agentes químicos o físicos.
U. t. c. prnl.”:

d “2. f. Desgaste de la superficie terrestre por agentes externos,
como el agua o el viento”:

- e “2. f. Meteor. Agua procedente de la atmósfera, y que en forma sólida o líquida se deposita sobre la superficie de la tierra”:

- f “1. amb. Declive o sitio por donde corre o puede correr el agua”:

- g “1. f. Tiempo seco de larga duración”:

- h “2. tr. Usar, utilizar, aunque no sea con las manos”:

- i “3. f. Territorio cuyas aguas afluyen todas a un mismo río, lago o mar”:

(Fonte: ESPAÑOL ESENCIAL, 2013, p. 37)

2 Según el texto, marca si cada frase es V [verdadera] o F [falsa].

En la vertiente del Pacífico menos del 20% del agua se destina al consumo energético.

En el Perú el agua siempre es sinónimo de solución de problemas y conflictos.

El agua no se ve afectada por las acciones humanas.

En la vertiente del Atlántico más del 60% se destina al consumo energético.

3 Contesta las preguntas de acuerdo con el texto.

a¿Crees que los problemas identificados en el texto sobre el agua en el Perú podrían producirse en otros sitios? Fundamenta tu respuesta.

b¿Crees que los problemas identificados en el texto sobre el agua en el Perú podrían producirse en otros sitios? Fundamenta tu respuesta. (ESPAÑOL ESENCIAL, 2013, p. 37)

A partir dos textos e exercícios encontrados nesse capítulo e considerando os critérios de identificação de UFE mencionados anteriormente, foram encontradas as seguintes candidatas a UFE:

- ✓ criar peces
- ✓ curar enfermedades
- ✓ fabricar alimentos
- ✓ generar electricidad
- ✓ generar erosión
- ✓ generar contaminación
- ✓ irrigar los campos
- ✓ manejo del agua

É importante salientar que esse texto traz informações de vários âmbitos relacionados ao consumo de água (casa, indústria, pecuária, aquicultura, medicina): isso interfere na coleta de dados no critério “uso em um âmbito específico”, pois é um texto que menciona várias áreas sem fazer parte delas. Outra fragilidade encontrada para a identificação das unidades foi a frequência de aparição: todas as unidades mencionadas apareceram somente uma vez na seção do livro, fato que também afeta o grau de fixação. Nesse sentido as candidatas a UFE dessa unidade atenderam aos seguintes critérios: caráter sintagmático, inclusão de uma UT, inclusão de um verbo ou nome deverbal e composicionalidade.

As candidatas a UFE encontradas nesse texto não demonstram fases de um processo, ao contrário das encontradas no texto um, já que não fazem parte de uma mesma terminologia.

Embora não seja o foco desse trabalho, parece-nos interessante atentar para a adequação do exercício 1 sobre esse texto: exercício com alto apelo à terminologia da área de Geografia. Não é, portanto, um exercício que faça refletir sobre as informações gerais do texto, mas sim sobre questões terminológicas de parte dele: unir o termo ao seu significado.

6 Discussão e resultados

Esse trabalho teve como objetivo pensar no espaço que a Fraseologia Especializada, na figura das UFE, ocupa no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Para isso, foi analisada a terceira unidade da coleção *Español Esencial*, direcionada ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Para essa análise, apresentamos dois textos da terceira unidade da coleção, direcionada ao oitavo ano, onde se encontravam várias candidatas a UFE. Para o reconhecimento de UFE, seguimos os critérios propostos por Bevilacqua (2004). Baseamo-nos, nesse trabalho, na Teoria Comunicativa da Terminologia, pois é uma teoria que parte do texto e, por isso, observa os termos e as fraseologias em uso – dando conta, então, do seu caráter discursivo. Acreditamos que as UT e as UFE são palavras da língua que em determinados contextos adquirem valor especializado. Por esse motivo devem ser ensinadas para os estudantes de línguas estrangeiras da mesma forma que as outras unidades que compõem o léxico de uma língua: com o objetivo de comunicação.

Não afirmamos, nesse trabalho, que as unidades encontradas são, sem sombra de dúvidas, UFE, pois, para isso, seria necessário analisar a sua frequência em outros textos das temáticas em que se inserem. No entanto, conforme explicamos, elas apresentam vários dos critérios mencionados – principalmente as unidades do texto um.

Podemos perceber, a partir da nossa análise, que as unidades encontradas no texto um, por serem todas sobre a mesma temática, demonstram a sequência de processos que representam para o fim de reciclagem. No texto dois, tivemos uma situação diferente, já que apresentava dados de vários âmbitos.

Sobre os exercícios propostos para trabalhar os textos, podemos perceber que: no texto 1 há perguntas que retomam as candidatas a UFE, fazendo com que os alunos também as usem em suas respostas. Sendo assim, há preocupação com a aquisição do léxico apresentado. O primeiro exercício do texto 2 está menos contextualizado, pois exige conhecimentos terminológicos da área de Geografia que pouco foram citados no texto, que mostra um panorama sobre o uso de água em diferentes âmbitos no Peru. No texto, espera-se que o aluno relacione termos (como *precipitação*) com seus significados. Não consideráramos esse exercício inadequado caso esse léxico tivesse sido melhor trabalho em outras oportunidades: um exemplo seria um trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia.

Acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo de observar o uso de UFE em textos de livros didáticos de espanhol. O livro didático é uma obra que apresenta textos de diversos gêneros e âmbitos, por isso nossa hipótese de que encontraríamos esse tipo de UFE se confirmou. Para termos, no entanto, certeza que todas as unidades encontradas são realmente UFE, seria preciso um estudo maior que as buscasse em outros textos especializados. Reafirmamos, por fim, nossa posição de que as UT e as UFE são palavras que, em determinados contextos, no ato de comunicação, adquirem valor especializado ao mesmo tempo em que ajudam a representar os textos especializados, já que quanto maior a densidade terminológica de um texto, mais especializado ele é.

REFERÊNCIAS

- BEVILACQUA, Cleci Regina. Unidades fraseológicas especializadas: aspectos semânticos. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. da UFRMS, v. 2, p. 275-287, 2004.
- _____. *Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) Instituto Universitário de Lingüística Aplicada (IULA), Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, Espanha.
- _____. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n. 10/11, p. 73-86, 2004/2005.
- BLAIS, E. La phraséologie. Une hypothèse de travail. *Terminologies Nouvelles*. Bruxelas, 10, p. 50-56, 1993.
- CABRÉ, M. T. Terminología y lingüística: la teoría de las puertas abiertas. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, v. 16, 2002.

_____; LORENTE, M.; ESTOPÀ, R. Terminología y fraseología. *Actas del V Simposio de Terminología Iberoamericana*. Ciudad de México: Colegio de México, p. 67-81, 1996.

ESPAÑOL: Esencial. Santillana: v. 3, 8º Año, 2. ed., 2013.

HAUSMANN, F.J. Le dictionnaire de collocations. In: HAUSMANN, F.J. et al. *An International encyclopedia of lexicography*. New York: Walter de Gruyter, 1990, p. 1010-1019.

KRIEGER, M.G; FINATTO, M.J. *Introdução à Terminologia – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA CAPACIDADE DE ESCRITA DO ALUNO A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

Cleide Inês Wittke
Julia Buchorn Fagundes

Submetido em 28 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 16 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 287-302

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA CAPACIDADE DE ESCRITA DO ALUNO A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

PROPOSAL OF IMPROVEMENT OF STUDENTS' WRITING ABILITY THROUGH THE TEXT GENRE CHRONICLE

Cleide Inês Wittke*¹
Julia Buchorn Fagundes**²

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo mostrar as vantagens de trabalhar com a língua via gêneros textuais, quando o professor busca aperfeiçoar as competências do aluno no uso da linguagem. Um ensino da escrita sob essa perspectiva possibilita um procedimento metodológico como atividade social cotidiana. Com um aporte teórico sociointeracionista (BRONCKART, 2012) e da Didática das Línguas (SCHHEUWLY, DOLZ, 2010), apresentamos uma proposta de ensino de escrita do gênero crônica, realizada em um oitavo ano. A atividade foi efetuada através de uma sequência didática produzida com base no modelo didático de gênero de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Embora o dispositivo didático seja de caráter simplificado e realizado em um curto período de tempo, os resultados já se mostraram bastante produtivos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Produção Escrita; Sequência Didática; Gênero Textual.*

ABSTRACT: *The main objective of this article is to present the advantages of teaching language through textual genres, whenever the teachers aim is to develop students's ability in language use. Teaching writing under such perspective allows for a methodological procedure of language as an everyday social activity. Based on the socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2012) and on the Didactics of the Languages (SCHHEUWLY, DOLZ), this paper presents a teaching writing proposal of the textual gene chronicle, carried out with 8th graders. The activity was performed through a didactic sequence based on the Dolz, Noverraz and Schneuwly's genre didactic model (2010). Even though the didactic model was simplified and carried out in a relatively short period of time, the outcome was very significant.*

KEYWORDS: *Writing production; Didactic Sequence; Textual Genre.*

¹ *Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Pós-Doutoral em Didática das Línguas na Universidade de Genebra, em 2015. e-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

² **Graduanda em Licenciatura Português/Inglês na UFPEL e pesquisadora bolsista do PIBIC/CNPq. e-mail: buchornjulia@gmail.com

1. Introdução

O trabalho com a língua portuguesa na escola demanda procedimentos didáticos e pedagógicos que precisam ser conhecidos, discutidos e aplicados pelos professores da área. Entre as várias possibilidades de ensinar uma língua temos a prática voltada ao trabalho com o texto, pois ela possibilita o desenvolvimento das capacidades de ler e interagir com o outro por meio da produção oral e escrita. Nessa perspectiva, destacamos a importância de realizar atividades via exercícios de leitura (compreensão e interpretação), produção de textos orais e escritos e também conhecer e usar as regras gramaticais da língua. Vale lembrar que esse último enfoque precisa ser abordado de modo significativo, fazendo sentido à prática comunicativa do aluno.

Cabe ainda destacar que os domínios nas habilidades de leitura, fala e escrita são úteis não somente ao bom desempenho escolar, à medida que facilitam a aprendizagem nas demais disciplinas, mas também para todas as atividades realizadas ao longo da vida, mesmo após a conclusão do percurso da formação escolar e/ou acadêmica, pois esses conhecimentos possibilitam melhor convívio e interação com o outro, seja em relações pessoais, seja nas profissionais. Além disso, as precárias condições de ensino, originadas por diversos fatores (tais como problemas na formação e na baixa remuneração do profissional, na falta de recursos materiais, nas más condições físicas das escolas, na falta de recursos humanos etc.), tendem a desmotivar professores e alunos e isso afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem na rede escolar brasileira, especialmente no âmbito público.

Há ainda outra questão, pois quando a aula de português está centrada apenas em exercícios mecânicos para estudar as regras gramaticais, sob uma ótica tradicional, sem o uso de textos/gêneros de texto; ou, em contrapartida, parte do texto, mas esse objeto serve unicamente como pretexto para estudos de metalinguagem, isso torna tal prática maçante e sem sentido para o aluno, levando-o a dizer que o português é uma língua muito difícil, complicada e ele não é capaz de empregá-la adequadamente. Em síntese, mais do que trazer o texto/gênero de texto para a sala de aula, o professor de línguas deve abordá-lo como objeto vivo, isto é, como um dizer produzido por alguém, em dada situação, para atingir o objetivo de se comunicar com o outro, seja ele presencial ou virtual. Segundo Rojo e Cordeiro (2010, p. 10), “Trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. Nesse sentido, Kaufman e Rodríguez (1995) defendem que selecionar material para as aulas consiste em um ato avaliativo. Segundo essas autoras,

selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar. Nessa escolha de critérios são postos em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do discurso (entendido como conjunto integrado pela situação comunicativa e as limitações retórico-temáticas dos textos), e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula. (KAUFMAN e RODRÍGUES, 1995, p. 45)

Considerando os fatores supracitados, um caminho adequado seria o professor selecionar os textos/gêneros de textos para produzir diferentes dispositivos didáticos voltados ao ensino de leitura, oralidade e escrita, de modo que o conhecimento e o domínio das regras gramaticais fossem uma das metas e não o único objetivo. Acreditamos que tal postura dará origem a atividades mais dinâmicas, produtivas e de interesse do aluno, possibilitando que ele

faça uma contextualização e relacione o objeto em estudo com as interações verbais (com os atos comunicativos) que efetua na sua vida cotidiana.

Nesse contexto, o presente artigo, cujo resultado é fruto de um projeto de pesquisa realizado em uma universidade do sul do Brasil, foi organizado em três seções. Na primeira, contextualizamos e conceituamos o texto/gênero de texto como objeto de ensino da escrita. Na segunda, definimos e descrevemos uma sequência didática (SD) que visa ao ensino do gênero crônica, embasada no modelo didático de gênero dos pesquisadores da Escola de Genebra, elaborada e aplicada em um oitavo ano do ensino fundamental. Feito isso, na terceira seção, apresentamos alguns resultados obtidos com a análise de um dos textos produzidos pelos alunos, tanto no início da atividade (que serviram de diagnóstico para a elaboração dos módulos), quanto na produção final, no encerramento da proposta.

2. O texto/gênero de texto como objeto no ensino da escrita

Como já dito, o objetivo deste trabalho é socializar uma proposta de ensino da escrita para o nível básico, especialmente para o fundamental, buscando mostrar as vantagens de construir um dispositivo didático a partir de uma SD voltada ao ensino do gênero crônica. Quando falamos em gênero textual, tomamos como base os estudos de Marcuschi (2002, p. 4), ao defini-lo como “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Também conceituamos o gênero com base na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos autores da Escola de Genebra, para quem os gêneros são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64).

Os gêneros textuais são incontáveis e mediam diversas situações sociais de comunicação, pois seu grande número viabiliza uma melhor interação social entre os sujeitos, visto que esses instrumentos se ajustam e funcionam em conformidade com as necessidades comunicativas de cada sociedade, em diferentes épocas. Esse caráter maleável do gênero acompanha as mudanças sociais e demanda alterações nas noções e concepções relacionadas ao letramento (ROJO, 2009), enquanto processo de uso das capacidades de ler e de escrever, levando os profissionais da área a repensarem questões específicas no ensino de uma língua.

Considerando a plasticidade e a ampla gama de gêneros textuais, já há mais de 20 anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.23) especificam que a “noção de gênero se refere, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”. Como vemos, já em 1998, os Parâmetros que norteiam o ensino de português no Brasil reconheciam o trabalho com o gênero de texto como uma didática adequada para ensinar a ler, ouvir, falar e escrever, a partir de situações de comunicação contextualizadas e significativas para os alunos.

A concepção de língua como um processo de interação verbal entre sujeitos faz com que esse ensino seja organizado e ministrado através de textos/gêneros textuais, a partir de estratégias direcionadas ao desenvolvimento da competência em leitura e na produção oral e escrita (MARCUSCHI, 2010). Esse procedimento didático-metodológico demanda um trabalho com diferentes gêneros que circulam em nosso meio e proporcionam a comunicação em diversas instâncias discursivas. Nesse sentido, definimos os gêneros como:

formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 1992, p. 274)

Quando assumimos o texto/gênero de texto como objeto de ensino ideal para ensinar uma língua, enquanto ato comunicativo, o definimos, com base nos Parâmetros, como um:

produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 22)

Dessa forma, o texto, funcionando socialmente como gênero textual, pode ser abordado de diferentes modos, pois é fundamental que o professor não se contente em usá-lo como mero pretexto para aplicar exercícios mecânicos de metalinguagem, na defesa de que o conhecimento das regras gramaticais independe do domínio consciente do processo comunicativo. Considerando que os gêneros textuais são criados para atender as necessidades sociais de comunicação entre os sujeitos, podemos dizer que eles surgiram e continuarão surgindo em conformidade com as novas demandas de uso e isso implica um letramento constante, ao longo de nossa vida, desde os bancos escolares até nossa atividade profissional cotidiana. Defendemos, então, que o trabalho em sala de aula com os principais gêneros que circulam socialmente pode tornar o ensino de língua mais interessante, produtivo e significativo à vida do aluno. Nesse sentido, os pesquisadores e didaticistas Dolz e Schneuwly (1996, p. 68) defendem que:

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Neste artigo, apresentamos uma proposta didática de ensino da escrita via crônica, realizada com alunos de um oitavo ano. Certamente que um dispositivo didático, neste caso, uma SD direcionada ao ensino da escrita, a partir de um gênero, demandará atividades de leitura e de oralidade, mesmo que o escopo do projeto seja o domínio da escrita. Depois de selecionar o gênero crônica, elaboramos um projeto de ensino da escrita a ser realizado em seis encontros. A SD focada no ensino da crônica foi construída com base no modelo didático de gênero, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), através de pesquisas realizadas pelo grupo de Genebra, na Suíça, já no final da década de 1980, com auge nos anos 2000.

Por conseguinte, podemos dizer que, ao circular por diferentes âmbitos da sociedade, o gênero cumpre sua função social, que é a de interagir, de comunicar. Como já dito, é essencial que ele seja estudado na escola de maneira que o aluno se torne capaz de identificá-lo de acordo com suas características e também de produzi-lo de forma adequada e eficiente. A nosso ver, esse é um bom argumento para ensinar uma língua por meio de um texto/gênero textual e defendemos que o professor deve:

disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive. Dentre as diversas atividades possíveis, destacamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia a dia. (WITTKE, 2012, p. 23)

Sob essa perspectiva, o gênero textual é um instrumento que oportuniza a interação entre os interlocutores, é uma realidade empírica, cuja materialização se efetua em algum texto, seja ele oral ou escrito. Por ser uma materialidade linguística essencial, o texto, via gênero, acabou assumindo papel de extrema importância no ensino de língua, já que nos comunicamos não por palavras soltas, nem por frases isoladas, mas através de dizeres plenos de sentidos, materializados nos textos. Assim, reiteramos que esse instrumento, esse (mega)instrumento, segundo Schneuwly e Dolz (2010), é um objeto de estudo adequado ao ensino de língua. Pensamos no ensino da escrita sob um enfoque dialógico, em que alguém (o aluno) diz algo a outro alguém (um colega, professor, ou seja, um interlocutor) não somente para ser avaliado pelo professor, mas para se posicionar sobre um assunto, manifestando-se de modo objetivo e coerente.

3. Didática da escrita via SD do gênero crônica

A base teórica de nossa pesquisa é sociointeracionista e defendemos um ensino de língua portuguesa por meio de textos/gêneros textuais. No caso específico desta oficina, o gênero crônica mostrou-se como um texto bastante adequado para trabalhar a escrita, visto que possibilita o desenvolvimento de capacidades fundamentais ao processo de comunicação e se mostra acessível a alunos do ensino fundamental. Tendo em conta o compromisso de possibilitar ao aluno uma experiência mais voltada à comunicação (tanto escrita, quanto oral), elaboramos uma oficina de escrita a partir de crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

Depois de ler e também comentar sobre as sete crônicas desse autor previamente selecionadas (dividimos a turma em grupos de quatro alunos cada), levamos os alunos a refletirem sobre as características desse gênero, considerando quem escreve crônicas, para quem, onde elas circulam, com quais objetivos, com linguagem mais ou menos formal, sob quais temáticas etc. Também considerando a modalidade textual, seus elementos estruturais, a partir de uma tabela com os elementos da narrativa (lembrando que a crônica também pode ser veiculada na modalidade argumentativa), fizemos exercícios de identificação desses elementos, discutindo sobre suas características e seus efeitos na criação de histórias. Na sequência, a partir da reescrita parcial do primeiro texto produzido por eles, trabalhamos com elementos de coesão e de coerência, bem como com exercícios gramaticais, tendo o emprego da vírgula como foco.

Considerando as duas características fundamentais apontadas pelos estudiosos da Escola de Genebra sobre o MDG, a saber: “1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010 p.70), tomamos esse modelo como referência para construir nossa SD:

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 83

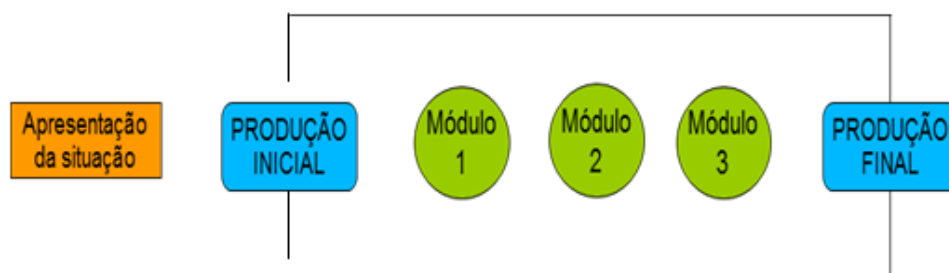


FIGURA 1 – ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para os autores supracitados, a SD é “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (p. 82)”. Concordamos com os estudiosos quando afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Pensamos ser muito proveitoso para o aluno o trabalho com o gênero crônica, principalmente em função do tempo e do número de encontros que foram disponibilizados pela professora titular da turma.

Também sob uma ótica interacionista, Travaglia (2002) entende o uso da língua como uma ação bem superior a uma simples tradução ou exteriorização de pensamentos. Esse processo é bastante complexo, pois se trata de uma ação que provoca uma reação, é uma atitude responsiva, conforme a teoria dialógica bakhtiniana. Assim, como profissionais da linguagem, acreditamos ser nosso papel oportunizar práticas de interação verbal nas aulas de língua. Com isso, através da produção de textos orais e escritos, da escuta e do contato com diversos gêneros existentes, cabe a nós selecionarmos aqueles que são mais adequados a cada objetivo proposto e ajustá-los às diferentes realidades escolares.

No que diz respeito à característica modular do dispositivo didático para ensinar um gênero, seja ele oral ou escrito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) esclarecem que ele precisa levar em conta a diferenciação pedagógica, pois a heterogeneidade na capacidade de aprendizagem de cada aluno deve ser considerada na sistematização das atividades propostas. Para os didaticistas,

As seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a seqüência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 93-94)

A partir dessas considerações e do modelo selecionado, elaboramos uma SD para ensinar a escrever o gênero crônica, dividida em três módulos. Separamos o primeiro encontro - a apresentação da situação - em dois momentos: o primeiro destinado à apresentação das professoras (bolsistas do projeto de pesquisa) e discussão acerca do gênero crônica, a partir do texto *Nomes*, de Luís Fernando Veríssimo. No segundo momento desse encontro, contextualizamos a proposta de escrita (de uma crônica), que deu origem ao primeiro texto, ou seja, à produção inicial. A leitura atenta dessas produções serviu de diagnóstico e de referência para a elaboração das atividades dos três módulos da SD elaborada.

O comando da proposta de escrita inicial (a Produção Inicial) foi o seguinte: *Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um entardecer, após uma briga com amigos de sua rua, resolveu ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio, se surpreendeu com o que viu... Imagine que você é um blogueiro e costuma postar suas histórias na rede social. Agora, dê continuidade a essa aventura, que começou a ser contada por um seguidor de seu blog. Pensando na história, responda: O que aconteceu com o menino quando ele chegou no pátio da escola? O que o surpreendeu? O garoto ficou com medo? Por quê? Ele conseguiu voltar para sua casa no mesmo dia? Lembre-se de que a história é sua! Use sua imaginação e criatividade!*

No segundo encontro, referente ao primeiro Módulo (M1), trabalhamos com estratégias voltadas à compreensão dos sete textos lidos em grupos e ao reconhecimento das características do gênero crônica. Além disso, realizamos exercícios voltados ao domínio dos elementos de um texto narrativo, uma vez que optamos por selecionar somente crônicas com essa modalidade textual. A dinâmica desse encontro foi organizada por leitura dos textos de Verissimo em grupos de quatro alunos. Após ler as crônicas, socializá-las com o grande grupo, fizemos exercícios abordando questões das caracterizações do gênero e também do tipo textual narrativo, a partir da identificação de elementos de produção, circulação e recepção, e dos elementos específicos da narrativa.

Para organizar o terceiro encontro, atividades a serem desenvolvidas no segundo Módulo (M2), voltamos a ler os textos produzidos pelos alunos (a produção inicial), observando as dificuldades de escrita mais recorrentes nas suas crônicas. Constatamos dificuldades em redigir textos claros, objetivos e coerentes, principalmente em função do uso precário de elementos de coesão. Decidimos, então, elaborar exercícios de reescrita a partir de fragmentos selecionados dos textos deles, explicando como podem melhorar os sentidos expressos com o uso adequado dos recursos de coesão e também dos mecanismos de coerência. Tais exercícios foram elaborados para que o aluno tivesse a oportunidade de identificar e usar esses elementos, tanto os referenciais quanto os sequenciais. Também aproveitamos para explicar que o uso adequado desse recurso enriquece um texto, pois melhora sua textualidade, à medida que torna o sentido mais claro e coerente.

No quarto encontro, o terceiro módulo (M3), optamos por trabalhar sob a perspectiva gramatical da língua, pois as produções iniciais apresentavam muitos problemas de ortografia e de pontuação. Levando em conta o pouco tempo que tínhamos, resolvemos trabalhar sobre o uso da vírgula. Selecionamos nova crônica de Verissimo (*A proposta*), eliminamos todas as vírgulas existentes e a levamos para os alunos. Ao lerem o texto silenciosamente logo perceberam algo diferente e comentaram sobre a dificuldade de entender a mensagem, tendo em vista a ausência das vírgulas. Depois de discutir sobre o tema abordado na crônica lida, entregamos e trabalhamos uma tabela com os principais usos da vírgula. Ao reler a crônica de Verissimo, deveriam pontuar conforme o sentido construído, fazendo uso das regras estudadas como instrumento de apoio. Feito isso, projetamos o texto original do cronista, refletindo sobre os empregos que ele fez da vírgula, bem como acerca do efeito desse uso no sentido produzido.

Seguindo o MDG adotado, no quinto encontro, intitulado produção final, apresentamos nova proposta de escrita de uma crônica, com o seguinte comando: *Certo verão, um homem que passava as férias em sua casa de campo saiu para fazer uma caminhada. Ao passar por uma pequena fazenda e avistar uma casa aparentemente abandonada, ouviu alguns barulhos e decidiu entrar... A partir das imagens e do ponto de partida, escreva uma crônica. Use sua imaginação! A história é sua.* Afixamos no quadro-branco várias gravuras, com crianças, animais, florestas, paisagens, casas etc., para auxiliar na inspiração e na diversidade de ideias e ações, objetivando a produção de uma história interessante e criativa.

Na sequência da oficina, lemos cuidadosamente as produções finais, comparando-as com a produção inicial, buscando identificar elementos que foram apreendidos durante o processo de ensino da escrita de uma crônica. A partir desse estudo, refletimos sobre as atividades que deram bons resultados e também sobre aquelas que não surtiram os efeitos desejados, com vistas a melhorar a proposta em uma versão futura. No sexto e último encontro, um desdobramento do anterior, foi realizada a reescrita da produção final, a partir das sugestões (*feedback*) apontadas pelas pesquisadoras nos textos finais dos alunos.

3.1 Uma amostra de análise dos textos produzidos na oficina

A SD descrita acima foi aplicada em uma escola no município do Capão do Leão, no Rio Grande do Sul, entre os meses de março e maio de 2017. Havia mais de 30 alunos na lista de chamada, mas nem todos vinham regularmente às aulas. Nessas condições, obtivemos 19 textos, cujos participantes redigiram a primeira e a última produção. Considerando o espaço, selecionamos os textos inicial e final de um dos alunos da oficina para comparar e refletir sobre os avanços na aprendizagem de escrita de um gênero. Sob a rubrica Aluno 1, cujos textos estão em anexo, analisamos os dois textos por ele produzidos, observando o uso da capacidade de linguagem da escrita, a partir de elementos discursivos e textuais, linguístico-discursivos e gramaticais, saberes trabalhados na SD.

Considerando os saberes abordados nos três módulos já descritos, norteamos a análise a partir da caracterização do gênero e da sua tipologia textual, dos marcadores de coesão referencial e sequencial, dos mecanismos de coerência e do uso da gramática (pontualmente da vírgula), questões abordadas no nosso dispositivo didático. Iniciamos a análise do *corpus* com a identificação de elementos que caracterizam uma crônica, considerando sua circularidade e funcionalidade (MARCUSCHI, 2002), conforme dados apresentados no quadro 1. Seguimos analisando a primeira e a segunda produção do Aluno 1, identificando elementos da tipologia narrativa, conforme dados mostrados no quadro 2. Na sequência, apresentamos exemplos que ilustram o uso, ou não, de elementos de coesão, tanto referencial quanto sequencial, conforme mostra o quadro 3. Finalizamos a investigação, mostrando dados sobre o uso da vírgula, conforme dados do quadro 4.

No segundo encontro, quando desenvolvemos o saber programado no módulo 1 (M1), momento em que os estudantes leram sete crônicas diferentes em cada grupo de quatro, após discutirem sobre o tema abordado em cada texto, apresentamos questões para serem respondidas, com o objetivo de que tomassem consciência do que é uma crônica, onde circula, quem a produz, quem lê e qual sua função social. O quadro abaixo apresenta respostas dadas pelos alunos na realização dessa atividade.

Quadro 1 – CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CRÔNICA

Quem escreve as crônicas?	Quais são os temas?	Quem lê as crônicas?	Onde elas circulam?	Por que são escritas?
Escritores em geral (os chamados cronistas).	Normalmente, os autores escrevem sobre fatos do cotidiano. Temáticas atuais.	Leitores de jornais, revistas, livros. Alunos.	Circulam em jornais, revistas, livros e redes sociais.	São escritas para contar histórias do dia a dia e assuntos comuns. Para divertir, fazer pensar, questionar ...

Fonte: elaborado pelas autoras deste artigo

Ainda no módulo 1 (M1), além de abordar aspectos referentes à produção, circulação e recepção do gênero crônica, também trabalhamos com os elementos da narrativa, já que optamos por selecionar crônicas configuradas somente nessa modalidade textual. Procuramos trabalhar o texto tanto considerando sua funcionalidade quanto sua forma, sua estrutura. Para tanto, apresentamos novo quadro a partir do qual os alunos identificaram os elementos da narrativa na crônica de seu grupo e depois socializaram as respostas com o grande grupo.

Quadro 2 – ESTRUTURA DO TEXTO – ELEMENTOS DA NARRATIVA (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Lugar	Tempo	Personagem	Narrador	Linguagem
1ª produção				
“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.	“Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola (...).”	“Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.”	“Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito”	“Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e co bastante medo ao ver seus “amigos” estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago (...).”
A história se passa em uma escola.	A história narrada dura aproximadamente uma noite, segundo o que foi escrito pelo o autor do texto.	Os personagens da história são o menino e seus amigos.	Narrador observador (3ª pessoa), como se pode ver nos trechos que já foram citados.	A linguagem utilizada foi simples, informal.

2ª produção				
“Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores (...).” A história se passa no interior, em uma fazenda.	“Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia.” A duração da história é de aproximadamente um dia inteiro.	“Até que a menina resolve alimentar seu amigo Scoby. E assim o cão foi cuidado e alimentado por Maria pelo resto da vida.” Personagens: Maria e Scoby.	“Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar.” Narrador observador (3ª pessoa).	“Scoby sai correndo e latando para sua dona. Ela vai atrás do bichinho e eles começam a brincar, correr feito loucos.” Novamente, a linguagem utilizada foi simples, informal, coloquial.

Fonte: elaborado pelas autoras deste artigo

É importante salientar que a crônica, por ser um texto curto, criativo, geralmente com humor, reflexivo, abordando temas do cotidiano, aparece com frequência nos veículos de comunicação (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016). Cabe lembrar que a crônica também pode circular na tipologia textual argumentativa, mas, como já foi dito, preferimos trabalhar somente na modalidade narrativa. Nessas condições, falamos aos alunos sobre essa variação, no entanto, como o tempo da oficina foi curto, não foi possível realizar estudos sobre a crônica na modalidade argumentativa, o que teria sido muito interessante.

A crônica, assim como os demais textos narrativos, caracteriza-se por ser uma história em que o narrador (observador ou personagem) (re)conta fatos do cotidiano, com um enfoque cronológico, simples e linear. Ela tende a refletir sobre questões e fatos sociais, históricos e culturais, dependendo da intenção de cada autor. Em vista disso é de extrema importância que o texto seja interessante, bem escrito e criativo, pois somente assim chamará a atenção do seu possível leitor.

Na análise comparativa da produção inicial e final, recortamos trechos da primeira e da segunda produção do Aluno 1, a fim de identificar se ele explorou as características do gênero e os elementos da narrativa nos seus textos, principalmente no segundo, produzido após os exercícios estudados nos Módulos da oficina. É possível constatar que, na primeira produção, não há uma boa contextualização do lugar em que se passa a história e, por vezes, o leitor pode não compreender os fatos narrados por falta de clareza sobre essa informação. De modo similar, os demais elementos observados aparecem de modo vago e superficial, mesmo que esses alunos estejam terminando o ensino fundamental e já tinham trabalhado com os elementos da narrativa, inclusive a partir do gênero crônica. Além disso, o autor do texto analisado não desenvolveu a primeira história de forma a despertar interesse no futuro

leitor, aspecto que, felizmente, apresentou melhora na segunda produção (na final).

Ao ler a produção final, percebemos que o aluno desenvolveu com mais informações, dados e ações sua história, tornando-a mais interessante e criativa, quando comparada com a primeira narrativa. Segundo Pavani e Machado (2003, p. 18), o processo de criar um texto, especialmente, o literário, como é o caso da crônica, consiste em “(...) estar em constante tensão, trabalhando essa tensão, procurando mantê-la e, muitas vezes, concentrá-la”. Na comparação dos dois textos, percebemos ainda que, no segundo, o autor se preocupou em contextualizar e definir o tempo e o espaço, desenvolvendo mais ações e movimentos das personagens, tornando a trama mais envolvente e interessante para o leitor. Ele buscou ser criativo e, conseqüentemente, teve a capacidade de chamar mais a atenção de quem fosse ler sua crônica, pois a história se mostrou envolvente e, em alguns aspectos, mais coerente do que no texto da primeira produção.

Quadro 3 – ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Coesão Referencial 1ª produção	Coesão Sequencial 2ª produção
“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.”	“Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e <i>co</i> bastante medo ao ver seus ‘amigos’ estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete (...).”
“Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar. Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados.”	Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem.

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Ao selecionar alguns trechos da primeira produção, notamos que o aluno-autor faz pouco uso do elemento referencial, pois somente uma vez substitui a palavra *menino* pelo pronome *ele*, por exemplo, visto que no restante de seu texto não faz uso do recurso de elementos de coesão referencial. Também constatamos que o estudante explorou pouco o recurso de coesão sequencial, sem estabelecer conexão entre as partes do texto, embora já suficientes para dar coerência à narrativa como um todo. Houve melhora nesses dois aspectos na produção final, todavia, ainda ocorreram desvios que precisam ser corrigidos. Entre eles, destacamos a limitada exploração de elementos de conexão e também de substituição, principalmente ao se referir à Maria e Scoby, personagens principais da história.

No que se refere à coerência, ao sentido produzido, não foi possível observar grande

crescimento entre o primeiro e o último texto, havendo, no entanto, como já dissemos, mais preocupação em ser criativo na segunda produção. O exemplo que segue foi retirado da primeira produção:

“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um *endecer* após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e *co* bastante medo ao ver seus ‘amigos’ estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete (...).”

Nesse fragmento, podemos ver falta de cuidado por parte do autor, pois, de repente, sem contextualizar, ele cita uma lanchonete que não havia mencionado antes, causando estranhamento/dúvida ao leitor, pois a falta de coerência, de textualidade dificulta o entendimento da história como um todo. Isso nos faz lembrar sobre a importância de o autor levar em conta seu interlocutor, o outro bakhtiniano, ao escrever seu texto.

Quadro 4 –ELEMENTOS GRAMATICAIS – USO DA VÍRGULA (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Uso da vírgula Trecho da 1ª produção:	Uso da vírgula Trecho da 2ª produção:
“horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete e os ‘seus amigos’ aproveitam pra fazer a bagunça tanto nas salas de aula como <i>também</i> nos banheiros. Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito”	“Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem. O cão abre os olhos de imediato, olha bem para a garota, encostando-se em seu colo. Maria fica muito feliz de ver que o cachorrinho estava bem, e por isso chegou a sair até lágrimas de seus olhos. Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia.”

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo

Como já mencionado anteriormente, com a primeira produção escrita dos alunos em mãos, nós, pesquisadores, fizemos uma leitura atenta dos textos, analisando os aspectos positivos e negativos, levando em conta elementos discursivos, estruturais, linguístico-discursivos e gramaticais. No quesito de uso gramatical, concluímos que seria fundamental desenvolver atividades e exercícios direcionados ao emprego da vírgula, cujo saber foi então abordado no terceiro módulo (M3) da oficina. O argumento foi que, a partir desse estudo, os

estudantes se sentiriam mais seguros ao futuramente escreverem novos textos, já que esse domínio independe do gênero em foco.

Ao observar os trechos retirados do primeiro texto do Aluno 1, notamos não haver segurança no uso da vírgula, que foi muito pouco empregada. Outro aspecto importante de ser trabalhado, mas não houve tempo suficiente, é a ortografia, pois os registros, de modo geral, mostraram falta de domínio nesse aspecto. Vale dizer que, ao fazer o *feedback* dos textos, marcamos os erros ortográficos, chamando a atenção sobre o registro padrão das palavras escritas equivocadamente. Felizmente, a leitura da segunda produção mostrou mais atenção e avanços no uso da vírgula, reduzindo o não emprego desse sinal gráfico tão importante à construção do sentido. Ainda que não tenhamos abordado outras questões gramaticais, destacamos a importância, conforme orientam Schneuwly e Dolz (2010), de trabalhar com o léxico, com a ortografia e com outras regras gramaticais da língua padrão, tais como uso do tempo verbal, sua conjugação, concordância e regência verbal e nominal, citando apenas alguns deles, com o objetivo de tornar a escrita mais clara e de fácil compreensão.

4. Considerações finais

A partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, nossa pesquisa buscou mostrar que as aulas de português podem e devem ser preparadas e ministradas por meio de gêneros de texto, desenvolvendo competências em leitura e em produção oral e escrita. Podemos dizer que o MDG, por meio de SDs, se mostra como um dispositivo didático eficiente para nortear o ensino de língua materna, tendo a leitura, a oralidade e a escrita como objetos a serem trabalhados, pois possibilita o conhecimento e o domínio das práticas de linguagem necessárias para nosso convívio diário com o outro. Além de nortear e facilitar o trabalho do professor, esse modelo também dá subsídios para que o aluno entenda a proposta, seja de produção oral ou escrita, e tenha segurança e interesse em realizar a atividade demandada.

Os resultados obtidos com a oficina de escrita, na qual os alunos leram e estudaram diferentes crônicas, e também as produziram em dois momentos, no início e no fim da SD, levam-nos a concluir que o ensino de português, via gêneros textuais, explorando elementos discursivos, textuais, linguístico-discursivos e gramaticais, consiste em um trabalho eficaz no nível fundamental, pois possibilita que o aluno reconheça o gênero e desenvolva a capacidade de usá-lo com segurança, nas diferentes instâncias discursivas. Além do mais, o aluno do projeto de escrita se mostrou motivado a escrever e desenvolver sua criatividade, principalmente na segunda produção textual, quando estava mais preparado para se expressar pela escrita, apresentado no estudo comparativo entre as duas crônicas.

No que tange aos aspectos a serem melhorados nesta SD, ou em outras que vamos elaborar no futuro, destacamos a necessidade de dar mais ênfase às características do gênero crônica, bem como trabalhar com outra modalidade textual desse gênero, de modo comparativo, o que demandará a elaboração de mais módulos e também de mais tempo de aula para a oficina. Para finalizar, dizemos que, apesar de vermos algumas falhas, de modo geral, a proposta supriu nossas expectativas, e também a dos alunos envolvidos no processo.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, [1999] 2012.

CRUZ, Antonio Donizeti; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, n.37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 81-108.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Aauxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVANI, Cinara Ferreira; MACHADO, Maria Luíza Bonorino. *Criatividade: atividades de criação literária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 7-16.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WITTKKE, Cleide Inês. Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas. *Caderno de Letras*. Pelotas, 2012. Texto on-line in: <http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf> Acesso em agosto de 2017.

ANEXOS

Anexo A (Primeira produção escrita do Aluno 1)

Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um *endecer* após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e *co* bastante medo ao ver seus “amigos” estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete *pa* poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete e os “seus amigos” aproveitam pra fazer a bagunça tanto nas salas de aula como *também* nos banheiros. Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito

Anexo B (Segunda produção escrita do Aluno 1)

Maria e Scoby

Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar.

Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem. O cão abre os olhos de imediato, olha bem para a garota, encostando-se em seu colo.

Maria fica muito feliz de ver que o cachorrinho estava bem, e por isso chegou a sair até lágrimas de seus olhos.

Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia. E chegando perto de casa, a garotinha solta o Scoby da coleira e fala:

- Agora essa casa e esse pátio são todo nosso, e eu prometo te dar todo amor, carinho, atenção, e o principal de tudo, ração, pois você merece.

O cachorrinho abre um sorrisão até que Maria dá um abraço nele.

Scoby sai correndo e latindo para sua dona. Ela vai atrás do bichinho e eles começam a brincar, correr feito loucos.

Até que a menina resolve alimentar seu amigo Scoby. E assim o cão foi cuidado e alimentado por Maria pelo resto da vida.