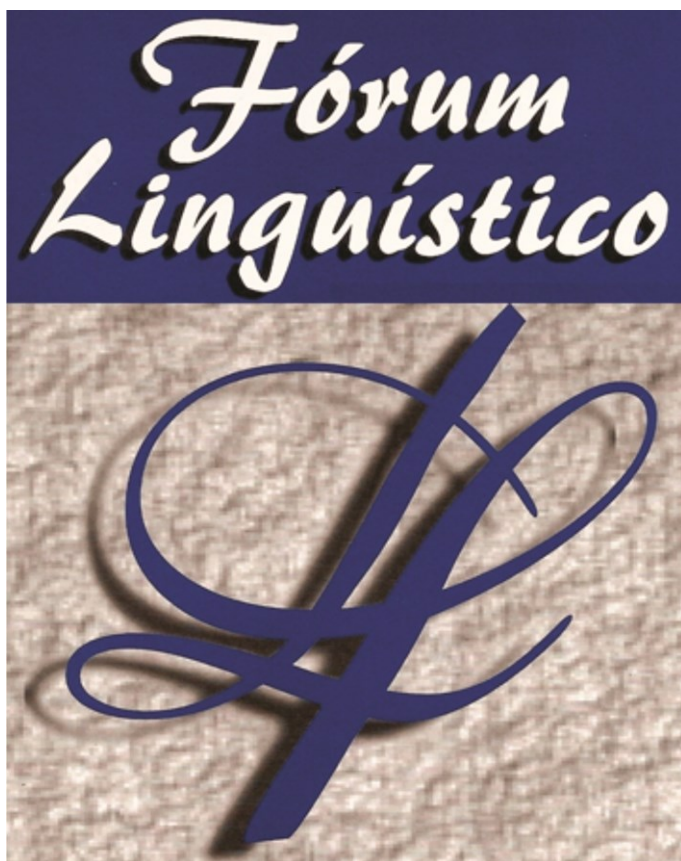


eISSN 1984-8412
pISSN 1516-8698



VOLUME 12 - NÚMERO 1 - 2015



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Florianópolis, SC, Brasil

Univesidade Federal de Santa Catarina

REITORA: Roselane Neckel
 VICE-REITORA: Lúcia Helena Pacheco

Centro de Comunicação e Expressão

DIRETOR: Felício Wessling Margoti
 VICE-DIRETOR: Arnaldo Debatin Neto

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

CHEFE: Rodrigo Acosta Pereira
 SUB-CHEFE: Sandro Braga

Programa de Pós-Graduação em Linguística

COORDENADORA: Heronides Maurílio de Melo Moura
 VICE-COORDENADOR: Cristine Görski Severo

Endereço para correspondência / Dirección postal / Mailing address

Universidade Federal de Santa Catarina
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br / Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(Catalogação na fonte pela DECTI da Biblioteca da UFSC)

Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística.
 Universidade Federal de Santa Catarina. v. 12, n.1 (2015)
 Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
 em Linguística, 2015 –

Trimestral
 Irregular 1998-2007;
 Resumo em português, espanhol e inglês
 A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
 pISSN 1516-8698
 eISSN 1984-8412

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
 Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Linguística. Curso de
 Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

- **CAPES** - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.
- **DRJI** - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>
- **Ebsco** - <http://www.ebsco.com/>
- **Genamics JournalSeek** - <http://journalseek.net/>
- **Latindex** - <http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=8996>;
- **PKP** - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/node/3450>;
- **Portal SEER - IBICT** - http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=550&Itemid=109;
- **Sumários.org** - <http://www.sumarios.org/>

Fórum Linguístico

VOLUME 12 - NÚMERO 1 - 2015

eISSN 1984-8412

pISSN 1516-8698



Programa de Pós-Graduação em Linguística

Forum linguist.	Florianópolis	v. 12	n. 1	p. 495-610	jan./mar. 2015
-----------------	---------------	-------	------	------------	----------------



Florianópolis, SC, Brasil
 v. 12, n. 1, 495- 610
 jan./mar.2015
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

- Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

- Carlos Maroto Guerola – UFSC, Florianópolis, BR
- Edair Maria Görski – UFSC, Florianópolis, BR
- Izabel Christine Seara – UFSC, Florianópolis, BR
- Leandra Cristina de Oliveira – UFSC, Florianópolis, BR
- Maria Inez Probst Lucena – UFSC, Florianópolis, BR
- Núbia Ferreira Rech – UFSC, Florianópolis, BR
- Rodrigo Acosta Pereira – UFSC, Florianópolis, BR
- Rosângela Pedralli – UFSC, Florianópolis, BR
- Sandro Braga – UFSC, Florianópolis, BR
- Tania Regina Martins Machado – UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

- Aline Ferreira Lira – UFAM, Manaus, BR
- Ana Paula Kuczmynda Silveira – IFSC, Gaspar, BR
- Chris Royes Schardosim – UFSC, Florianópolis, BR
- Denise Vieira Brites – UFSC, Florianópolis, BR
- Eloara Tomazoni – UFSC, Florianópolis, BR
- Igor Gadioli Cavalcante – UFS, Aracajú, BR
- Josa Coelho da Silva Irigoite – UFSC, Florianópolis, BR
- Leonard Christy Souza Costa – UFAM, Manaus, BR
- Leonice Passarela dos Reis – UFSC, Florianópolis, BR
- Vidomar Silva Filho – IFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

- Adail Ubirajara Sobral – UCPEL, Pelotas, BR
- Adelaide Hercília Pescatori Silva – UFPR, Curitiba, BR
- Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão – UFSC, Florianópolis, BR
- Aleksandra Piasecka-Till – UFPR, Curitiba, BR
- Angela Bustos Kleiman – UNICAMP, Campinas, BR
- Ani Carla Marchesan – UFFS, Chapecó, BR
- Benedito Gomes Bezerra – UFP, Recife, BR
- Bento Carlos Dias da Silva – UNESP, Araraquara, BR
- Christina Abreu Gomes - UFRJ, Rio de Janeiro, BR
- Cláudia Regina Brescancini – PUCRS, Porto Alegre, BR
- Dóris De Arruda C. da Cunha – UFPE, Recife, BR
- Dulce do Carmo Franceschini – UFU, Uberlândia, BR
- Edwiges Maria Morato – UNICAMP, Campinas, BR
- Eleonora Albano – UNICAMP, Campinas, BR
- Eliana Rosa Sturza - UFSM, Santa Maria, BR
- Elisa Battisti – UFRGS, Porto Alegre, BR
- Fábio José Rauhen – UNISUL, Tubarão, BR
- Fernanda Coelho Liberali - PUC-SP, São Paulo, BR
- Francisco Alves Filho – UFPI, Terezina, BR
- Gabriel de Ávila Othero – UFRGS, Porto Alegre, BR
- Heloísa Pedroso de Moraes Feltes – UCS, Caxias do Sul, BR
- Heronides M. de Melo Moura – UFSC, Florianópolis, BR
- Jane Quintiliano Silva – PUCMINAS, Belo Horizonte, BR
- João Carlos Cattelan – UNIOESTE, Cascavel, BR
- João Wanderley Geraldi – UNICAMP, Campinas, BR
- Josias Ricardo Hack – UFSC, Florianópolis, BR
- Leonor Scliar Cabral – UFSC, Florianópolis, BR
- Letícia Fraga – UEPG, Ponta Grossa, BR
- Lilian Cristine Scherer – PUCRS, Porto Alegre, BR
- Lucília Maria Sousa Romão – USP, Ribeirão Preto, BR
- Luiz Francisco Dias – UFMG, Belo Horizonte, BR
- Lurdes Castro Moutinho – Univ. de Aveiro, Aveiro, PT
- Marci Fileti Martins – UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR
- Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka – PUCSP, São Paulo, BR
- Maria Cristina Lobo Name – UFJF, Juiz de Fora, BR
- Maria Izabel Santos Magalhães – UNB, UFC, Fortaleza, BR
- Maria Margarida M. Salomão – UFJF, Juiz de Fora, BR
- Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR
- Marígia Ana de Moura Aguiar – UNICAP, Recife, BR
- Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR
- Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti – UFSC, Florianópolis, BR

- Morgana Fabíola Cambrussi – UFFS, Chapecó, Brasil
- Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz - Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX
- Rainer Enrique Hamel – Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX
- Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC, Florianópolis, BR
- Rosângela Morello - IPOL, Florianópolis, BR
- Solange Coelho Vereza – UFF, Niterói, BR
- Telisa Furlanetto Graeff – UPF, Passo Fundo, BR
- Tony Berber Sardinha – PUC-SP, São Paulo, BR
- Vânia Cristina Casseb Galvão – UFG, Goiânia, BR
- Wagner Rodrigues Silva – UFT, Araguaína, BR
- Wander Emediato de Souza – UFMG, Belo Horizonte, BR

Sumário

Tabla de contenidos / Table of contents

Apresentação [Presentación / Presentation] <i>Atilio Butturi Junior</i>	503
ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE	
A duplicação do número de mãos de sinais da Libras e seus efeitos semânticos [La duplicación del número de manos de señales de Libras y sus efectos semánticos/ The duplication of the number of hands in Sign Language, and its semantic effects] <i>André Nogueira Xavier; Plínio Almeida Barbosa</i>	505
“O QUE QUE ELA QUER SABER DA MINHA VIDA?”: limites e possibilidades para o sujeito no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros [“¿QUÉ QUIERE ELLA SABER DE MI VIDA?”: límites y posibilidades para el sujeto en la enseñanza de la lengua portuguesa por medio de los géneros/ "WHAT DOES SHE WANT TO KNOW ABOUT MY LIFE?": limits and possibilities for the subject in the teaching of Portuguese through genres] <i>Sílvia Letícia Matievcz Pereira; Terezinha Conceição da Costa-Hübes</i>	515
Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático [Formación del sujeto-lector: modos de lectura en anuncios puestos en libros de texto/ Education of subject-reader: modes of reading advertisements in textbooks] <i>Sandro Braga; Jucirlei Pereira Casagrande</i>	527
Foco sobreinformativo no português brasileiro [Foco sobreinformativo em português de Brasil/ Over-informative focus in brazilian portuguese] <i>Fernanda Rosa da Silva</i>	542
O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas [La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil: cuestiones politico-lingüísticas/ The teaching of foreign languages in Brazil: language policy issues] <i>Kelly Cristina Nascimento Day; Mônica Maria Guimarães SAVEDRA</i>	560
Estratégias de progressão referencial em textos de alunos do PARFOR [Estrategias de progresión referencial en textos de estudiantes del PARFOR/ Referential progression strategies in the texts of students of the PARFOR] <i>Antônia Alves Pereira</i>	568
Gênero notícia: movimentos discursivizados nos limites entre informação e opinião [Género noticia: los movimientos de discursividad en los límites entre la información y la opinión/ News genre: discursive movements in the limits between information and opinion] <i>Adriana Delmira Mendes Polato; Neil Armstrong Franco de Oliveira</i>	579

ENSAIO/ ENSAYO/ ESSAY

- Formação discursiva, autoria, filiações e metáfora** [Formación discursiva, autoría, filiaciones y metáfora/ Discursive formation, authorship, affiliations and metaphor] 595
Maria Marta Furlanetto

A DUPLICAÇÃO DO NÚMERO DE MÃOS DE SINAIS DA LIBRAS E SEUS EFEITOS SEMÂNTICOS

LA DUPLICACIÓN DEL NÚMERO DE MANOS DE SEÑALES DE LIBRAS Y SUS EFECTOS SEMÁNTICOS

THE DUPLICATION OF THE NUMBER OF HANDS IN SIGN LANGUAGE, AND ITS SEMANTIC EFFECTS

André Nogueira Xavier*

Plínio Almeida Barbosa**

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Segundo Xavier (2006), há sinais na língua brasileira de sinais, libras, que são tipicamente produzidos com uma mão e outros com duas. Entretanto, trabalhos recentes documentam a produção, com duas mãos, de sinais normalmente feitos com uma, e vice-versa (XAVIER, 2011; XAVIER; BARBOSA, 2013). Este trabalho objetiva discutir 27 sinais da libras, tipicamente realizados com uma mão, que, ao serem articulados com duas, apresentam mudança em seu significado. Os dados discutidos aqui, apesar de originalmente coletados a partir de observações de sinalizações espontâneas de diferentes usuários da libras, foram eliciados de duas sinalizantes surdas em sessões separadas. Depois de apresentar as duas formas (com uma e duas mãos) dos sinais selecionados, as sinalizantes foram solicitadas a produzir exemplos de uso para cada uma delas. Os resultados mostraram que a duplicação no número de mãos, em alguns casos para um mesmo sinal, pode se dar por diferentes fatores, entre eles, pluralidade, aspecto e intensidade.

PALAVRAS-CHAVE: libras; número de mãos; duplicação; efeitos semânticos.

RESUMEN: Según Xavier (2006), existen señales en la Lengua de Señas Brasileira (Libras) que típicamente se producen con una mano y otras con dos. No obstante, trabajos recientes documentan la producción con dos manos de señales que normalmente se realizan con una y viceversa (Xavier, 2011; Xavier; Barbosa, 2011, 2013). Este trabajo pretende analizar 27 señales de Libras que típicamente se articulan con una mano y que, cuando son producidas con dos, muestran un cambio en su significado. Los datos discutidos aquí, originalmente colectados a partir de observaciones de señales espontáneas de diferentes usuarios de Libras, fueron obtenidos de dos usuarias sordas en sesiones distintas. Tras mostrar las formas unimanuales y bimanuales de las señas seleccionadas, el experimentador solicitó a las usuarias sordas que diesen ejemplos de uso para cada una de ellas. Los resultados muestran que la duplicación del número de manos puede ser causada por distintos factores (como pluralidad, aspecto y intensidad), incluso para una misma señal.

PALABRAS CLAVE: Libras, número de manos, duplicación, efectos semánticos.

ABSTRACT: According to Xavier (2006), there are signs in the Brazilian sign language (Libras) that are typically developed with one hand, while others are made by both hands. However, recent studies document the communication, with both hands, of signs which usually use only one hand, and vice-versa (XAVIER, 2011; XAVIER, 2013; BARBOSA, 2013). This study aims the discussion of 27 Libras' signs which are typically made with one hand and that, when articulated with both hands, present changes in their meanings. The data discussed hereby, even though originally collected from observations of spontaneous signs from different Libras' users, have been elicited by two deaf patients in distinct sessions. After presenting the two forms of the selected signs (made with one and two hands), the patients were asked to create examples of use for each of the signs. The results proved that the duplication of hands, at least for the same signal in some cases, may happen due to different factors (such as plurality, aspect and intensity).

KEYWORDS: Libras; hand number; duplication; semantic effects.

1 INTRODUÇÃO

As línguas de sinais, usadas pelas diversas comunidades surdas espalhadas pelo mundo, se diferenciam marcadamente das línguas orais pela sua modalidade de percepção e de produção. Especificamente, os itens

* Doutor em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Email: andre.xavier.unicamp@gmail.com.

** Doutor em Signal-Image-Parole/Option Parole pelo Institut de la Communication Parlée e Institut National Polytechnique de Grenoble, França. Professor Associado do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) (301387/2011-7). Email: pabarbosa.unicampbr@gmail.com.

lexicais dessas línguas, tradicionalmente chamados de sinais, são percebidos pela visão e majoritariamente articulados pelas mãos¹. As mãos são geralmente descritas na literatura sobre as línguas de sinais por meio dos termos *ativo* ou *passivo* e *dominante* ou *não-dominante* (BATTISON, 1978). Designa-se como ativa a mão que apresenta movimento e passiva a que fica estacionada, servindo de ponto de articulação para a ativa.

Descreve-se como dominante a mão preferida para realizar sinais de uma mão e desempenhar o papel de mão ativa em certos sinais feitos com duas mãos, e não-dominante a preterida para as mesmas funções.

Em virtude de as línguas de sinais apresentarem sinais tipicamente articulados com uma mão e outros com duas, Klima e Bellugi (1979) propuseram a inclusão do parâmetro *arranjo de mãos* no rol das unidades sublexicais² empregadas na análise fonológica dos sinais da língua de sinais americana (ASL, do inglês *American Sign Language*). Os autores também fundamentaram a inclusão desse parâmetro na existência de *pares mínimos* na ASL em que o contraste semântico entre os sinais do par se estabelece unicamente com base no número de mãos³. Além de descrever se os sinais são produzidos com uma ou duas mãos, o parâmetro arranjo de mãos também tem como função especificar, no caso de sinais realizados com duas mãos, se ambas são ativas ou se uma delas é ativa e a outra passiva.

A literatura, majoritariamente sobre a ASL, documenta alguns processos relacionados à dinâmica das mãos na produção de sinais. Entre esses processos está: a *troca de dominância* (*dominance shift*), a *antecipação* e a *perseveração* da mão não-dominante de sinais feitos com duas mãos em sinalização corrente, o *espelhamento* (*mirroring*) da mão dominante pela mão não-dominante durante a produção de sinais de uma mão e a *simultaneidade* (ou *co-produção*) de dois sinais.

A troca de dominância consiste no emprego da mão não-dominante em situações em que a mão dominante normalmente é usada – na realização de sinais de uma mão e no desempenho do papel de mão ativa em sinais feitos com duas mãos (BATTISON, 1974)⁴. A antecipação e a perseveração, por sua vez, consistem, respectivamente, em antecipar ou perseverar a mão não-dominante envolvida na produção de sinais feitos com duas mãos durante a realização de um ou mais sinais tipicamente articulados apenas com uma (LIDDELL; JOHNSON, 1989; SANDLER, 1993). Já o espelhamento consiste na cópia das características e atividades articulatórias da mão dominante pela mão não-dominante quando esta não está participando da realização de um sinal e, portanto, encontra-se em repouso no colo ou na altura do peito (NILSSON, 2007). Por fim, a co-produção se refere à articulação de dois sinais ao mesmo tempo: um em cada mão. Esses casos se caracterizam por apresentar a mão não-dominante realizando, estaticamente, uma parte de um sinal anterior ou seguinte enquanto a dominante articula outro sinal (LIDDELL, 2003; HENDRICKS, 2007; VERMEERBERGEN; DEMEY, 2007).

Além desses, Johnston e Schembri (1999) documentam que na língua de sinais australiana (Auslan) sinais tipicamente articulados com uma mão podem, às vezes, ser produzidos com duas e sinais normalmente feitos com duas mãos podem ser, por vezes, produzidos com uma. Os autores designam o primeiro processo como *duplicação* (*doubling*) e o segundo como *unificação* (*singling*).

Com base nos dados documentados por Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013), ambos os processos ocorrem na libras e podem ou não alterar o significado do sinal. Entre os sinais em que a mudança no número de mãos tem efeitos semânticos, os autores só identificaram casos de duplicação. Porém, entre os sinais em que não há mudança de significado, eles identificaram tanto casos de duplicação quanto de unificação (Tabela 1).

¹ A preferência pelas mãos para a articulação de sinais é evidenciada na libras pelo estudo de Xavier (2006). Dentre os 2.274 sinais analisados, o autor identificou apenas cinco unicamente produzidos não-manualmente, especificamente por meio de movimentos da boca, da língua ou de uma das bochechas.

² Os parâmetros propostos até então abrangiam a *configuração de mão*, a *orientação da palma*, a *localização* e o *movimento*.

³ Para Klima e Bellugi (1979), o arranjo das mãos é um subparâmetro do parâmetro configuração de mão. Eles o tratam assim, por considerarem que, em comparação aos parâmetros principais, entre os quais está a configuração de mão, ele distingue um número bem menor de sinais semanticamente não relacionados.

⁴ Esse fenômeno só é possível porque, segundo Battison (1978), a escolha da mão, direita ou esquerda, não é distintiva de significado.

Tabela 1: Sumário dos casos de duplicação e unificação com e sem efeito semântico com base nos dados de Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013)

	Com efeito semântico	Sem efeito semântico
Duplicação	✘	✘
Unificação		✘

Xavier e Barbosa (2013) citam entre os fatores semânticos que podem motivar a duplicação a expressão de pluralidade, aspecto ou intensidade. Os autores também apontam que é possível que um mesmo sinal sofra alteração em seu número de mãos em função de diferentes fatores semânticos, a depender do contexto de uso. Segundo eles, um determinado sinal, tipicamente feito com uma mão, pode ser realizado com duas para expressar, por exemplo, pluralidade em um caso e intensidade em outro.

No estudo descrito a seguir, foram eliciados de duas sinalizantes surdas exemplos de uso para os casos levantados por Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013) em que a duplicação do número de mãos tem diferentes efeitos semânticos. Nosso objetivo foi verificar, através da análise do significado das formas produzidas com duas mãos em contexto, se, de fato, mais de uma motivação semântico pode ter motivado o processo em questão.

2 MÉTODO

2.1 Sujeitos

Participaram do experimento duas sinalizantes surdas bilíngues (libras e português). Uma, doravante SL, tinha 44 anos quando participou do experimento e a outra, doravante RA, 42. Ambas nasceram em famílias ouvintes e, conseqüentemente, aprenderam libras tardiamente: a primeira aos seis e a segunda aos sete anos de idade. As duas passaram a infância e a juventude na cidade de São Paulo. Atualmente, apenas uma reside nessa cidade. A outra mora, há aproximadamente 6 anos, em Indaiatuba, interior do estado de São Paulo. As duas sinalizantes têm formação superior e atuam como professoras de libras para ouvintes.

2.2 Estímulos

Os 23 sinais usados como estímulos neste estudo provêm do trabalho de Xavier e Barbosa (2013), onde eles são categorizados com base no fator semântico que, segundo os autores, motiva a duplicação do seu número de mãos. Os estímulos, listados na Tabela 2, são aqui designados pela glosa da forma mais comum, em geral, a de uma mão.

Tabela 2: Sinais empregados como estímulos em sua forma com uma e duas mãos ativas

Estímulos	Total
ACUSAR, APRENDER, ÁRVORE, AVISAR, BEIJAR, CAFÉ, CHAMAR, COLAR, COMER, DINHEIRO, ENTENDER, FALAR, IGNORAR, IMAGINAR, INVENTAR, IR-EMBORA, MAGR@, DIFERENTE, OPINIÃO, O- QUE, PAGAR, RIR ⁵ , VER.	23

⁵ Incluímos no estudo tanto a forma de RIR em que ambas as mãos se movem simultaneamente para os lados ou para baixo no espaço em frente ao corpo do sinalizante, quanto uma outra em que elas ficam lado a lado, com as palmas voltadas para dentro e em frente ao queixo.

2.3 Procedimentos

Solicitamos às duas participantes surdas exemplos de uso para os 23 sinais listados na Tabela 2. Esses exemplos foram produzidos logo depois que o primeiro autor sinalizou para elas a forma feita com uma e duas mãos de cada um dos sinais⁶ listados na Tabela 2.

A participação das sinalizantes surdas se deu em sessões separadas com duração média de 12 minutos. As sessões foram registradas em vídeo por meio de uma câmera Samsung modelo Hyper DIS 65x intelli-zoom. A análise qualitativa dos dados foi realizada com o software livre ELAN (*Eudico Language Annotator*)⁷, que permitiu segmentar os vídeos nas porções correspondentes a cada um dos 23 sinais.

3 RESULTADOS

A análise dos dados obtidos mostrou que os dois sujeitos coincidiram no significado com que empregaram 18 das 23 formas de duas mãos dos sinais selecionados para o estudo. Isso sugere que para ambos a duplicação do número de mãos majoritariamente se deu pelos mesmos fatores.

Entre esses fatores está a pluralidade que, como mostra a Tabela 3, pode incidir sobre a própria entidade designada pelo sinal ou sobre um de seus argumentos, no caso de ele ser um predicador. Em termos de algumas de suas características formais, nota-se que o movimento das mãos na forma duplicada pode ser simultâneo ou alternado e ainda reto, sem trajetória⁸ ou circular.

Tabela 3: Sinais produzidos com duas mãos para a expressão de pluralidade

Sinal	Pluralidade do referente			Movimento			
	Entidade designada	Sujeito	Complemento	Simultâneo	Alternado	Reto	Circular
ÁRVORE	✕			✕	✕	✕	
APRENDER			✕		✕		✕
COLAR		✕		✕	✕		✕
IR- EMBORA		✕			✕	✕	
INVENTAR			✕		✕	✕	
OPINIÃO	✕				✕		✕
PAGAR			✕		✕		✕

Um subconjunto dos sinais que têm seu número de mãos duplicado para expressar pluralidade se constitui dos chamados *verbos direcionais* ou *indicadores*. Esses verbos são assim chamados porque têm sua forma modificada em virtude das diferentes localizações no espaço de sinalização a que seus referentes podem estar associados. A Tabela 4 mostra que, nesses verbos, a duplicação só acontece quando seu sujeito ou complemento se referem à segunda ou terceira pessoa do plural. Em relação às suas características formais, observa-se que a versão do sinal com o número de mãos duplicado sempre apresenta movimento simultâneo das mãos quando expressa pluralidade de complemento⁹, e movimento simultâneo e/ou alternado, quando expressa a pluralidade do

⁶ Para um estudo com método semelhante, ver Börstell (2011).

⁷ Disponível em <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

⁸ Movimentos sem trajetória são aqueles em que a mão se move não por se deslocar no espaço, mas por mudar de uma configuração ou orientação para outra (LIDDELL; JOHNSON, 1989).

⁹ Os dois sujeitos estranharam a forma de BEIJAR e IGNORAR com o número de mãos duplicado para expressar pluralidade de seus sujeitos. Por essa razão, na Tabela 3, essas formas são marcadas com um ponto de interrogação. Cabe dizer que dessas duas apenas a de IGNORAR foi efetivamente vista em uma sinalização espontânea.

sujeito.

Tabela 4: Verbos indicadores que sofreram duplicação do número de mãos para a expressão de pluralidade

Sinal	1ª pessoa do singular → 2ª ou 3ª pessoa do plural		Movimento		2ª ou 3ª pessoa do plural → 1ª pessoa do singular		Movimento	
	Plu. Suj.	Plu. Comp.	Simul.	Altern.	Plu. Suj.	Plu. Comp.	Simul.	Altern.
ACUSAR		×	×		×		×	
AVISAR		×	×		×		×	×
BEIJAR		×	×		?		×	
CHAMAR		×		×	×			×
IGNORAR		×	×		?		×	

Em um outro conjunto de dados, manifestou-se como fator para a duplicação do número de mãos a expressão de intensidade. No que diz respeito às suas características formais, as versões intensificadas, assim como as duplicadas por pluralidade, apresentam também diferentes tipos de movimento: simultâneo ou alternado e reto ou circular (Tabela 5).

Tabela 5: Sinais que sofreram duplicação do número de mãos para a expressão de intensidade

Sinal	Movimento			
	Simultâneo	Alternado	Reto	Circular
COMER		×		×
DINHEIRO	×		×	
FALAR		×		×
IMAGINAR	×		×	
O-QUE		×		×
RIR ¹⁰	×		×	

Embora a duplicação do número de mãos possa ser explicada pela expressão de pluralidade ou intensidade em 78% dos dados, em três sinais (13%), a saber, CAFÉ, ENTENDER e VER, esse processo parece ter sido motivado por fatores diferentes (Tabela 6).

Tabela 6: Sinais que sofreram duplicação do número de mãos por diferentes fatores

Sinal	Duplicação		Movimento	
	Fator 1	Fator 2	Simultâneo	Alternado
CAFÉ	Pluralidade do sujeito	Aspecto iterativo e/ou intensidade		×
ENTENDER	Completude da ação	Pluralidade do sujeito	×	×
VER	Tamanho do objeto e/ou não pontualidade do olhar	Pluralidade do sujeito	×	×

Como mostra a Tabela 6, nos dados obtidos para este estudo, o sinal CAFÉ teve seu número de mãos duplicado por dois fatores: a expressão de pluralidade de seu sujeito e a iteração e/ou intensidade da ação de tomar café. O primeiro caso foi observado no exemplo de uso criado por SL. Ela empregou a versão com uma mão de CAFÉ quando simulou convidar uma única pessoa para tomar café e a versão com duas quando simulou estender o mesmo convite a várias pessoas (Figura 1a). O segundo caso, por sua vez, ocorreu no exemplo criado por RA, no qual a forma de duas mãos de CAFÉ foi empregada quando esta se referiu a uma pessoa que toma café, um

¹⁰ Aqui se está considerando a forma feita com duas mãos articulada no espaço em frente ao corpo do sinalizante.

atrás do outro, ao longo de todo o dia, portanto, excessivamente (Figura 1b).



SURD@

PESSOAS-CAMINHAR

SUSTO

VIR

CAFÉ

Figura 1a: (Vi) muitos surdos caminhando. Tomei um susto (e disse): “Vamos tomar café!”.



CAFÉ

UM

NÃO



DIA-TOD@

PERIODICAMENTE

CAFÉ

Figura 1b: Não toma só um café. Passa o dia todo tomando café.

Figuras 1a e 1b: CAFÉ

Já o sinal ENTENDER teve seu número de mãos duplicado pela expressão de completude da ação¹¹ e pluralidade de seu sujeito. No exemplo de SL, esse sinal foi produzido com duas mãos quando esta simulava perguntar a seu interlocutor se ele finalmente tinha entendido o que ela tinha acabado de contar novamente (Figura 2a). Diferentemente, essa mesma versão foi usada por RA, quando esta simulava uma situação em que perguntava a todos os seus alunos se estes haviam entendido o que ela tinha acabado de explicar (Figura 2b).

¹¹ Esse caso parece se distinguir dos casos de expressão de intensidade, dado que o que está em questão não é o quanto (muito ou pouco) o interlocutor imaginário de SL entendeu, mas se este finalmente entendeu.



interrogativa
ENTENDER

__negativa__
ENTENDER

CONTAR

interrogativa
ENTENDER

Figura 2a: Perguntei: “Entendeu?” Como ela disse que não, contei (novamente). (Aí) perguntei brava: “Entendeu?”.



EXPLICAR

EXPLICAR

EXPLICAR



PRONT@

interrogativa
VOCÊS

ENTENDER

Figura 2b: Expliquei para todos (e depois) perguntei: “Vocês entenderam?”.

Figuras 2a e 2b: ENTENDER

Por fim, para o sinal VER, os diferentes fatores para a duplicação do seu número de mãos se referem ao tamanho do objeto visto e à pluralidade de seu sujeito. Ambos os casos foram observados nas produções de SL. No exemplo que ilustra a primeira situação, SL, semelhantemente a RA, produz a forma de duas mãos de VER quando se refere à contemplação de um quadro grande, em contraste à contemplação de um quadro pequeno, ao qual ela associa a versão realizada com apenas uma mão (Figura 3a). No entanto, é provável que o uso das duas mãos e de movimento alternado nesse caso indique não apenas a extensão do objeto observado, mas também a ausência de um olhar pontual. Já no exemplo em que a versão com duas mãos de VER expressa pluralidade de seu sujeito, SL, ao contrastar as habilidades visuais de surdos e ouvintes, emprega a versão com duas mãos desse sinal para dizer que o campo visual de ouvintes é limitado, dado que cada um de seus olhos apenas focaliza o que está à sua frente (Figura 3b). É digno de nota que nesse caso as mãos se movem simultaneamente.



QUADRO

GRANDE

HOLANDA



GRUPO

EU

VER

Figura 3a: Eu (fiquei) olhando um grande quadro (pintado por pintores) holandeses.

OLHOS

PEQUEN@

VER

Figura 3b: O olhar é limitado. Os olhos só olham para frente.**Figuras 3a e 3b:** VER

Identificamos três outros casos, MAGR@, RIR (versão feita com as duas mãos em contato com o queixo) e DIFERENTE, que, apesar de terem sua duplicação aparentemente motivada por um único fator, não se enquadram nos padrões até então observados. Em MAGR@, semanticamente caracterizável como um estado, a duplicação do número de mãos tem como resultado um sinal que expressa um processo, daí sua possível tradução para o português ser ‘emagrecer’. Inversamente, em RIR, semanticamente caracterizável como uma ação, a forma duplicada se refere a um estado, daí sua possível tradução para o português ser ‘simpático(a)’. Finalmente, em DIFERENTE, a realização com uma ou duas mãos parece corresponder, respectivamente, à referência explícita ou não a um ou dois referentes¹².

4 CONCLUSÃO

O estudo mostrou que, apesar de na maioria dos casos haver coincidência entre os sujeitos no fator que motivou

¹² A forma com uma mão de DIFERENTE normalmente acompanha a oralização da expressão ‘não é’ do português. Nos exemplos tanto de SL quanto de RA, ela foi empregada quando ambas diziam que determinada coisa não correspondia ao que se dizia ou se perguntava a seu respeito, sendo portanto, diferente disso.

o emprego da forma de duas mãos dos estímulos, houve casos discrepantes. Tal fato corrobora a hipótese levantada por Xavier e Barbosa (2013) e testada aqui, segundo a qual a duplicação do número de mãos de um mesmo sinal pode resultar de diferentes motivações semânticas. O estudo em discussão confirmou a duplicação no número de mãos associada à expressão de pluralidade, de aspecto e intensidade, como previsto por Xavier e Barbosa. Além disso, ele também revelou fatores semânticos não citados pelos autores, a saber: a expressão da extensão do objeto a que o sinal faz referência ou ainda o olhar não pontual a este.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) por financiar este estudo (Processo 151395/2010-1) e às nossas colaboradoras surdas Regiane Agrella e Sylvia Lia Grespan Neves não apenas pela participação no estudo, mas também por nos permitir usar sua imagem para ilustração de nossos dados. Por fim, agradecemos à FENEIS-SP por ter nos permitido realizar a coleta de dados em seu estúdio.

REFERÊNCIAS

- BATTISON, Robbin. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.
- _____. *Phonological deletion in American Sign Language*. *Sign Language Studies*, v. 5, p. 1–19. 1974.
- HENDRIKS, Bernadet. Simultaneous use of two hands in jordanian sign language. In: VERMEERBERGEN, Myriam, et al. (Org.). *Simultaneity in signed languages: form and function*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 237-255.
- JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. *Australian sign language (Auslan): an introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursulla. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- LIDDELL, S. K. *Grammar, gesture and meaning in American sign language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LIDDELL, Scott. K.; JOHNSON, Robert E. American sign language: the phonological base. *Sign Language Studies*, v. 64, p. 197–277, 1989.
- NILSSON, Anna-Lena. The non-dominant hand in a Swedish sign language discourse. VERMEERBERGEN, Myriam; et al. (Org.). *Simultaneity in signed languages: form and function*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 163-185.
- SANDLER, Wendy. Phonology, phonetics, and the nondominant hand. In: GOLDSTEIN, Louis, et al. (Org.). *Papers in laboratory phonology: varieties of phonological competence*. Berlin: Mouton-de Gruyter, 2006. p. 185-212.
- VERMEERBERGEN, Myriam; DEMEY, Eline. Sign + gesture = speech + gesture? In: VERMEERBERGEN, Myriam; et al. (Org.). *Simultaneity in signed languages: form and function*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 257-282.
- XAVIER, André Nogueira. Variação fonológica na libras: um estudo da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais. In: SEMINÁRIOS DE TESES EM ANDAMENTO, 16, Campinas, 2011. *Anais ...* Campinas: Unicamp, 2011. v. 5. p. 119-145.

_____. Doubling of the number of hands as a resource for the expression of meaning intensification in Brazilian Sign Language (Libras). *Journal of Speech Sciences*, São Paulo, v. 1, p. 169-181, 2013.

XAVIER, André Nogueira. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. 145fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Com quantas mão se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). *Todas as Letras*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2013.

Recebido em 29/08/2014. Aprovado em 16/06/15.

"O QUE QUE ELA QUER SABER DA MINHA VIDA?": LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O SUJEITO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DOS GÊNEROS

**"¿QUÉ QUIERE ELLA SABER DE MI VIDA?": LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA EL SUJETO EN
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA POR MEDIO DE LOS GÉNEROS**

**"WHAT DOES SHE WANT TO KNOW ABOUT MY LIFE?": LIMITS AND POSSIBILITIES FOR
THE SUBJECT IN THE TEACHING OF PORTUGUESE THROUGH GENRES**

Sílvia Letícia Matievicz Pereira

Universidade Estadual de Campinas¹

Terezinha Conceição da Costa-Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é tecer algumas reflexões sobre uma das implicações da entrada das teorias dos gêneros, especificamente a dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1988; 2003; 2004), como referenciais para o ensino das práticas de linguagem na escola. Interessa-nos refletir sobre o espaço que o ensino de línguas concebe à manifestação e à ampliação da subjetividade do sujeito quando informado por essa orientação teórica. A partir da perspectiva de sujeito em Bakhtin (2003, 2004), analisamos o relato oral de uma estudante do 4º ano do ensino fundamental, em situação de interação com sua mãe, a respeito de atividades escritas que lhe foram solicitadas pela escola. Trata-se de um *corpus* gerado em ambiente familiar no ano de 2014, registrado (em áudio) pela própria mãe (pesquisadora em linguagem) e cedido para análise. A partir de análises de base qualitativo-interpretativista são apontados alguns limites e possibilidades para o sujeito no ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos; ensino de língua materna; sujeito.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es tejer algunas reflexiones sobre una de las implicaciones de la entrada de las teorías de los géneros, específicamente la de los géneros del discurso (BAKHTIN, 1988; 2003; 2004), como referentes para la enseñanza de las prácticas de lenguaje en la escuela. Nos interesa reflexionar sobre el espacio que la enseñanza de las lenguas concibe a la manifestación y a la ampliación de la subjetividad del sujeto cuando es informado por esa orientación teórica. A partir de la perspectiva del sujeto en Bakhtin (2003,2004), analizamos el relato oral de una estudiante de 4º año de primaria, en situación de internación con su madre, en relación a las actividades escritas que le fueron solicitadas por la escuela. Se trata de un corpus generado en ambiente familiar en 2014, registrado (en audio) por la propia madre (investigadora de lenguaje) y cedido para su análisis. A partir de estos análisis de base cualitativo-interpretativa se apuntan algunos límites y posibilidades para el sujeto en la enseñanza de la lengua portuguesa por medio de los géneros.

PALABRAS CLAVE: géneros discursivos; enseñanza de la lengua materna; sujeto.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to present a few thoughts on one of the implications of the entrance of the theories of genres, specifically the one about genres of speech (BAKHTIN, 1988; 2003; 2004), as referential to the teaching of language practices in schools. We are interested in discussing the space given by the language teaching to the subject's manifestation and subjectivity's magnification upon the theoretical orientation. From the subject's perspective in Bakhtin (2003, 2004), we have analyzed the oral report of an elementary school student while interacting with his mother about the written activities that had been given to him by the school - a corpus generated in a family environment in 2014, registered (audio) by the mother herself (a Linguistics researcher) before being transferred for analysis. Based on an interpretative qualitative analysis some limits and possibilities for the subject in Portuguese teaching through genres are pointed out.

KEYWORDS: genres of speech; mother tongue education; subject.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), pesquisadora do Grupo Letramento do Professor. Professora Temporária do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu-Paraná. Contato: sleticiamp@gmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel-Paraná. Contato: tehübes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o estudo da linguagem para além de uma estrutura imanente é relativamente recente no Brasil e encontra representações em grupos distintos de estudos científicos. De acordo com Travaglia (1996), as áreas de estudo da linguagem que buscam analisá-la em situação de uso, considerando seus aspectos históricos e sociais, podem ser abrigadas sob o rótulo genérico de *linguística da enunciação*³. Sob essa perspectiva, grosso modo, usamos a língua de acordo a situação comunicativa, com nosso interlocutor, considerando as condições e os contextos histórico e social em que estamos inseridos, o que também inclui os objetivos comunicativos do interlocutor. A linguagem, assim, é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, os quais agem *com* e *sobre* a linguagem, ao mesmo tempo em que *sofrem* as ações da linguagem (GERALDI, 1997).

Reflexos dessa concepção de linguagem constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), publicados na segunda metade da década de 90, os quais apontam a abordagem dos gêneros como caminho para o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre a língua como instrumento de interação social. Lê-se, nos Parâmetros:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. [...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. [...] Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. (BRASIL, 1997, p. 25-26)

É, portanto, a partir do terreno profícuo instaurado pela disseminação, na academia, das teorias da enunciação, assim como da publicação dos PCN, que a discussão sobre dos gêneros adentra os cenários da pesquisa no Brasil (especialmente no escopo da Linguística Aplicada) e do ensino brasileiro. Trata-se da materialização dos gêneros textuais/discursivos como referenciais para o ensino das práticas de linguagem na escola e do texto como unidade de trabalho (LUNARDELLI, 2012).

Desse modo, o trabalho com a língua na escola passa a ser considerado como possibilidade de manifestação e ampliação da subjetividade do indivíduo (PERFEITO, 2005). Essa possibilidade consiste em inegável avanço em termos de ensino de língua materna, dado que se passa a considerar a relação da língua com a sociedade e o sujeito, a partir de situações reais de uso.

Tanto esse modo de conceber a linguagem, como a teoria dos gêneros, têm raízes nos estudos do Círculo de Bakhtin⁴, para quem a língua é reflexo das relações dialógicas entre os falantes. Entretanto, é relevante observar que, ao teorizar sobre os gêneros, Bakhtin estava interessado na inter-relação entre a linguagem e a vida social. Não eram preocupações nem do autor nem do Círculo as questões relativas ao ensino de línguas. Por esta razão não há, nas suas obras, o desenvolvimento de proposta(s) de didatização dos gêneros. Assim, ao adentrar a sala de aula via documentos paramétricos de ensino, os gêneros sofrem a transmutação das propriedades de um objeto de estudo para as de um objeto de ensino, hoje compreendido como referenciais para o ensino das práticas de linguagem.

Obviamente, há muitas implicações quando ocorre esse tipo de transmutação. Nesse artigo, pretendemos tecer algumas reflexões sobre uma delas: a compreensão que é possível entrever do lugar do aluno enquanto sujeito da linguagem. Nessa direção, o objetivo principal deste artigo é discutir sobre o papel da entrada dos gêneros como referenciais para o ensino de línguas na escola no que tange à consideração do aluno como sujeito da linguagem, permitindo-lhe (ou não) a manifestação da subjetividade.

³ De acordo com o autor, podem ser abrigadas sob o grande rótulo de teorias da enunciação: a Teoria do Discurso, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

⁴ O Círculo de Bakhtin compreende um grupo de intelectuais de diversas áreas (como filosofia, linguística, literatura, música, etc.) que se reunia regularmente em São Petersburgo, na Rússia, no início do séc. XX para debater questões voltadas especialmente à arte e à filosofia. Além de Bakhtin, compunham o grupo Pavel Medvedev, Valentin Volochinov e outros.

Para atingir esse objetivo, analisamos o relato de uma estudante do 4º ano do ensino fundamental, da rede privada de ensino de uma escola do oeste paranaense, em duas cenas de interação com sua mãe, referentes a atividades escritas que lhe foram solicitadas pela escola. As cenas foram gravadas (em áudio) pela mãe em 2014 (pesquisadora da área da linguagem) que concedeu esse *corpus* para análise. Para atender aos propósitos de pesquisa, desenvolvemos uma análise qualitativa, de base interpretativista, conforme orientações de Bortoni-Ricardo (2008), Erickson (1989) e de Denzin & Lincoln (2006), circunscrita na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Por tratar-se de um caso específico, a pesquisa se caracteriza, também, como um estudo de caso, conforme postula André (2005).

Consideramos a relevância da voz do sujeito na medida em que, por meio dela, é possível entrever o processo de apropriação dos usos da linguagem escrita e, a partir das indicações que são possíveis por meio desse ponto de vista, entender o lugar que é dado ao aluno, nas práticas escolares analisadas, enquanto sujeito que age com e sobre a linguagem.

Na perspectiva de atender ao proposto, este artigo encontra-se assim organizado: na próxima seção apresentamos sucintamente alguns princípios da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1988, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004) e algumas contribuições dessa noção para compreensão da interação humana via linguagem verbal; na sequência, efetuamos análises do relato da estudante, recorrendo, para isso, ao aporte teórico que embasa nossas reflexões. Encerramos este trabalho com o apontamento de algumas implicações para o ensino de língua portuguesa a partir da entrada da teoria dos gêneros na escola.

2 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN

Conceber a linguagem a partir da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin implica considerar a natureza social e constitutiva dos enunciados. A noção dialógica da linguagem é difundida em toda a obra do Círculo; não se trata de um conceito que possa ser recortado de um único trecho. Embora não possa ser circunscrito a uma única citação, pode-se dizer, de acordo com Brait (2007), que o dialogismo é entendido pelo Círculo como constitutivo de qualquer discurso. Ele se refere, ainda segundo a autora, tanto às permanentes relações entre os diversos discursos que constituem uma sociedade, os quais se entrecruzam e se interpenetram de formas diversas, quanto às relações discursivas que se estabelecem pela alteridade.

A alteridade - a relação com o outro por meio da linguagem - é constitutiva do “eu”. E é nessa interação que a perspectiva dialógica da linguagem se revela em toda sua integridade. Para o Círculo, é por meio da interação verbal que se produz a linguagem e se constituem os sujeitos. Não há sujeitos sem a interação, pois nos constituímos a partir do *outro*. A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros: “[...] eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Embora a noção de alteridade perpassasse todas as discussões do grupo, não encontramos em suas obras uma indicação pontual do conceito de sujeito; todavia, entendemos que esses estudiosos defendem um sujeito que é constituído socialmente nas relações que estabelece com o(s) outro(s). Trata-se, assim, de um sujeito ativo, participativo, que interage, que tem voz e poder de decisão. Nesse sentido, a noção de que linguagem e sujeito se implicam mutuamente. O sujeito é, assim, construído na e pela linguagem, logo, emerge da alteridade que, por sua vez, se funda na forma como o Círculo entende a enunciação: como um produto da interação entre sujeitos socialmente organizados, a qual carrega consigo as marcas do embate discursivo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). É nesse prisma que sujeito e enunciação se interceptam: tudo o que pertence à consciência individual, chega a ela através dos outros, das palavras dos outros. Lê-se em Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295)

Para o Círculo de Bakhtin, produzimos nosso enunciado sempre em diálogo e em resposta a outros enunciados anteriores, com os quais estabelecemos relações dialógicas, travamos embates:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é

construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 2004, p. 98).

Por assim se constituir, a enunciação é a projeção de uma posição do sujeito no mundo – de/em algum lugar, em algum momento e para um outro. Isso porque estamos sempre dialogando com outros já ditos e nos posicionamos frente a eles, seja de modo a manifestarmos resistência, ou para reelaborarmos, ou ainda, para os apropriarmos como nossos.

É característico da enunciação, portanto, o caráter responsivo-ativo da compreensão. Ou seja, no processo da comunicação discursiva, os enunciadores desempenham um papel ativo um em relação ao outro: “[...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nossa compreensão das palavras do outro é sempre ativa na medida em que gera, invariavelmente, réplicas que, mesmo silenciosas (aquelas que guardamos para nós), são efeito daquelas e, assim, interligam-nas a uma cadeia discursiva: “[...] os enunciados são sempre um elo na cadeia discursiva e complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A concepção de sujeito para o Círculo de Bakhtin se inscreve, portanto, a partir das relações intersubjetivas que ocorrem em uma dada realidade social. Assim como o sujeito não é autônomo - dono das suas palavras e vontades - não é, tampouco, passivo, inconsciente ou livre em relação à língua. O sujeito é, desse modo, dialógico; é aquele que lida com a palavra alheia de modo ativo e responsivo e que, a partir dela, é constituído e também constitui o outro.

Se não há sujeito sem interação social e a interação pressupõe a enunciação, a qual, por sua vez, envolve sujeitos socialmente posicionados e materializa-se por meio de textos, então pode-se dizer que a essência do texto “[...] sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.*” (BAKHTIN, 2003, p. 311, grifos do autor). Sendo assim, os sujeitos se interceptam por meio de gêneros discursivos.

Isso significa que *os modos de dizer* de cada sujeito têm origem não no seu psiquismo individual, mas são resultado das possibilidades oferecidas pela língua em situações concretas de comunicação, sempre sócio-historicamente marcadas. E esses modos de dizer só podem concretizar-se por meio dos *gêneros discursivos*. Os gêneros são, pois, a materialização discursiva do diálogo; a intersecção entre a dimensão individual e social da enunciação.

Para Bakhtin, “[...] os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo dos séculos, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 364). Logo, os gêneros do discurso são construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda plenitude de vida. Sendo assim, para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados, o que os torna importantes para esse contexto de ensino.

Ao abordar os gêneros discursivos como práticas sociais de uso da linguagem, partimos da assunção de que eles não são criados pelos falantes, mas lhe são dados historicamente. Conforme Bakhtin (2003), todo gênero pressupõe uma esfera social como seu princípio organizador, uma vez que as esferas tipificam as situações de interação, estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas. Como diz Rodrigues, “[...] cada esfera conhece e aplica os seus próprios gêneros” (RODRIGUES, 2001, p. 70), posto que as características particulares da constituição e do funcionamento dos gêneros do discurso estão vinculadas às especificidades das esferas sociais nas quais estes funcionam, circulam e se organizam.

Assim compreendidos, os gêneros são descritos pelo autor como formas de enunciados que se caracterizam pelo *conteúdo temático* – domínio de sentido de que se ocupa o gênero; pela *construção composicional* – o arranjo interno, os modos de organização textual; e pelo *estilo* – as marcas linguístico-expressivas do gênero e a seleção dos recursos da língua feita pelo enunciador. Esses elementos estão “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262). São eles as matrizes sócio-cognitivas e culturais (MATENCIO, 2003), sem as quais não é possível que participemos de qualquer prática social. O domínio dos gêneros figura, assim, como condição para a circulação dos indivíduos pelas várias esferas de atividades humanas.

3 APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A entrada da teoria dos gêneros no campo do ensino - e, com ela, as subjacentes concepções de língua e de sujeito - é considerada um avanço por muitos estudiosos da linguagem preocupados com o ensino da língua portuguesa no Brasil (KLEIMAN, 2007; MARTINS, 2009a, 2009b; RODRIGUES, 2009; ROJO, 2005).

Dentre os elementos fortalecedores do ensino de língua, pode-se citar a valorização da instabilidade, da maleabilidade e da flexibilidade dos fatos linguísticos, a consideração da relação entre linguagem e sociedade (MARTINS, 2009a), bem como o reconhecimento de que o sujeito se constitui no embate discursivo de sua experiência social via linguagem.

Essas características do viés enunciativo-discursivo, ao informarem o ensino de língua materna, têm muito a contribuir para a formação de usuários da língua mais cientes de sua posição no mundo e com condições de agir socialmente de forma mais crítica e cidadã.

Entretanto, como dissemos, não há nas obras do Círculo qualquer proposta de didatização para a teoria dos gêneros (LUNARDELLI, 2012)⁵, o que fez com que ficasse a cargo dos interessados no ensino de línguas a tarefa de elaborar modelos ou princípios didáticos que levassem em conta a teoria dos gêneros.

Para Acosta Pereira e Rodrigues (2009), as propostas nacionais de didatização da teoria dos gêneros são influenciadas até hoje, em menor ou maior grau, por seis tradições de estudos dos gêneros que têm como preocupação central o ensino de língua materna. São elas: sociossemiótica (que busca compreender a configuração contextual e textual dos gêneros na análise das metafunções e sua relação com a Análise Crítica do Discurso), sociorretórica (que objetiva analisar os gêneros textuais como ações sociais), interacionista-sociodiscursiva (que descreve as características enunciativo-discursivas dos gêneros e procura selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem), semiodiscursiva (vinculada à Análise do Discurso que concebe os gêneros como dispositivos de comunicação), sociocognitivista (da Linguística Textual, que compreende os gêneros como inter-relacionados a competências sociais e cognitivas da comunicação) e, finalmente, a dialógica (vertente que defendemos, objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação).

De acordo com esses estudos, a principal causa dos problemas da escrita na escola está no falseamento escolar do uso da linguagem. Há a preocupação comum de superar concepções de linguagem que desprezam seu caráter social: “[...] o que se faz necessário é a criação de situações de interação rica, que transcendam a sala de aula e mesmo o espaço escolar propriamente dito, de tal forma que a linguagem possa ser praticada de forma mais próxima de sua dimensão real” (MARTINS, 2009b, paginação irregular). O que está em jogo é a ideia de que a escola deveria criar espaço para que os alunos participem, efetivamente, de práticas sociais letradas (KLEIMAN, 2007; MARTINS, 2009a; 2009b).

Muitos estudos têm mostrado, contudo, algumas incongruências na transmutação sofrida pelos gêneros ao passar de um objeto de estudo para um referencial de ensino da linguagem. Fiorin (2008), por exemplo, aponta que os gêneros têm sido vistos como um conjunto de propriedades formais que devem ser obedecidas quando se produz um texto e argumenta que “[...] sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava a gramática” (FIORIN, 2008, p. 60).

Já Martins (2009a) observa que a constante preocupação escolar com a categorização e a nomeação dos gêneros é incompatível com a proposta do Círculo de Bakhtin, uma vez que não se considera a flexibilidade e a maleabilidade que lhes são característicos. Segundo ela, estamos dando roupagem nova a velhas práticas:

Estamos muito longe da possibilidade de praticar a linguagem, reconhecida como pertencente a certos gêneros do discurso, enquanto atividade genuinamente ancorada em situações de produção, sejam escolares ou não, e, por isso mesmo, sujeita a manipulações, a distorções, a inovações. A tipologia textual aparece de forma relativamente estabilizada e sentimo-nos bem próximos dos tradicionais exercícios de interpretação e de produção de textos de mais de trinta anos atrás, apenas

⁵ Em 2013 foi publicada em língua portuguesa a obra “Questões de estilística no ensino da língua”, de autoria de Mikhail Bakhtin. O obra trata de questões de ensino de língua a partir das experiências do autor como professor em escola secundária na Rússia. Além de se tratar de obra recente, ainda pouco disseminada na academia e nas escolas, a obra não se propõe a delinear uma proposta de didatização da teoria dos gêneros. Antes, se dedica a tecer reflexões acerca do ensino tradicional de línguas.

com uma roupagem ligeiramente diferente e com a assimilação canhestra de uma nomenclatura mais atualizada. (MARTINS, 2009a, p. 9)

O que parece evidente é que tem havido consideráveis dissonâncias entre a perspectiva dialógica da linguagem e o trabalho com os gêneros na escola.

Rodrigues (2014) também discute essa questão quando questiona *como os gêneros entraram na escola* e começaram a fazer parte do discurso escolar e da academia, tanto por meio da formação inicial quanto da continuada, bem como através dos materiais didáticos. Em suas reflexões, a autora entende que há uma confusão conceitual sobre o que sejam gêneros, ora sendo tratados como estrutura dos textos (frases, citações, discurso direto e indireto etc.), ora como sequências tipológicas (descrição, narração etc.). Além do mais, “[...] a noção de gêneros muitas vezes se limita à estrutura dos textos ou, então, a dimensão estrutural se sobrepõe aos elementos de interação” (RODRIGUES, 2014, p. 41). E, nesse sentido,

A preocupação reside no rareamento ou apagamento da dimensão social e interativa dos gêneros, elementos constitutivos da noção gêneros, uma vez que só faz sentido falar em gêneros se falarmos em esfera da atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor (RODRIGUES, 2014, p. 42).

Essa preocupação da autora é relevante, pois em muitos casos de ensino e trabalho com os gêneros na escola, o que se focaliza é a sua estabilidade (forma e estrutura), e se apaga (ou se minimiza) a relação dialógica que envolve um projeto de dizer, o acontecimento do enunciado e a historicidade dos gêneros. Assim, os gêneros tornam-se apenas “fôrmas para o aluno preencher, nos moldes da redação escolar, ainda que se fale em interlocutores e publicação dos textos dos alunos, pois esses elementos não são constitutivos do texto que o aluno produz” (RODRIGUES, 2014, p. 43).

Considerando o exposto, na sequência, expomos e analisamos o relato de uma estudante do ensino fundamental acerca de atividades escritas que lhe foram solicitadas pela escola. Procuramos observar especialmente alguns reflexos da entrada da teoria dos gêneros no ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo no que diz respeito à proposição de um ensino que supere o falseamento da linguagem e considere o aluno como sujeito do próprio dizer.

4 “O QUE ELA QUER SABER DA MINHA VIDA?”: O LUGAR DO ALUNO COMO SUJEITO DA LINGUAGEM

Os dados que trazemos à luz fazem parte de um *corpus* gerado em um diálogo entre mãe e filha⁶, revelando, assim, a voz de uma estudante do quarto ano do ensino fundamental, da rede particular de ensino do estado do Paraná, acerca do uso da linguagem escrita na escola. As duas cenas transcritas abaixo fazem parte de um único evento familiar em que a filha, de 8 anos, pede a sua mãe que a ajude na tarefa escolar de língua inglesa.

Embora se refira ao ensino de língua estrangeira, a cena $\theta 1$ não foi descartada por duas razões. Primeiramente porque ela constitui o contexto a partir do qual emerge a cena 2, em que a filha relata à mãe uma experiência de escrita na aula de língua portuguesa, envolvendo o gênero denominado pela aluna de *carta*. Portanto, não seria possível compreender a cena 2, sem a cena 1. A outra razão diz respeito à pertinência das reflexões da criança, presentes na cena $\theta 1$, sobre sua condição de sujeito no uso da linguagem verbal. Os enunciados dessa cena serão analisados, portanto, apenas tendo em vista essas considerações e a dimensão do uso da linguagem verbal, de forma ampla⁷.

A tarefa de escrita, constante no livro didático da disciplina de língua inglesa, consistia, primeiramente, na leitura de um texto na língua estrangeira, classificado pelo livro como sendo um *e-mail*. Neste texto, Paula, a

⁶ Com dissemos, os dados foram gentilmente cedidos pela mãe para esta análise. Segundo seu relato, a gravação só foi possível porque ela, também pesquisadora em linguagem, acabara de chegar do campo de sua pesquisa de doutorado e recém transferira as gravações que fizera para outro dispositivo eletrônico, quando a filha adentrou seu escritório pedindo ajuda com a tarefa escolar. Já estando com o gravador em mãos, a mãe decidiu realizar a gravação, o que resultou nas cenas transcritas neste trabalho.

⁷ Não faz parte dos objetivos desse trabalho adentrar no terreno das discussões acerca do ensino de língua estrangeira. Desse modo, mesmo que toque em questões que se referem ao ensino dos gêneros, não as analisaremos nesta cena, dados os limites expostos.

suposta autora⁸, apresenta alguns dados pessoais e relata sua rotina diária. Na sequência, solicita-se ao estudante a elaboração de um texto, também em língua estrangeira, em resposta a este *e-mail*. Não conseguindo realizar a tarefa, a filha pede ajuda à mãe que, após ler as instruções para a atividade escrita, inicia a interação transcrita na cena $\Theta 1$, a qual desencadeia a cena $\Theta 2$.

Cena 1 – Depoimentos sobre a escrita na escola: a tarefa de língua inglesa⁹

T.01	Mãe	O que você responderia pra Paula?
T.02	Filha	Hã::...(+) Na minha tarefa?
T.03	Mãe	Não... o que você responderia DE VERDADE
T.04	Filha	Hã::...(+) “oi Paula, eu moro no Brasil, POR QUE você me contou todo/toda a sua ro/rotina... não quero saber da sua vida... POR QUE você me contou que estudou pro teste de matemática... por que você me contou que você passeia com seu cachorro e por que você me contou que fez balé.. E POR QUE:: VOCÊ ME CONTOU os HORÁRIOS que você fez isso? Eu NÃO QUE::RO saber... muito obriga::da...”
T.05	Mãe	((risos))
T.06	Filha	por que simplesmente não falou... gosto de passear com meu cachorro, fazer balé e estudar para matemática... e PRONTO!
T.07	Mãe	((risos)) E DAÍ? você tem uma tarefa pra fazer::r... o seu professor quer que você responda esse e-mail dela...
T.08	Filha	é... e ele não deixa eu colocar i::sso... porque acha que é falta de EDUCAÇÃO colocar isso...
T.09	Mãe	((risos)) e daí, o que que você vai fazer?
T.10	Filha	SEI LÁ!(+) mas eu responderia ASSIM (+) “POR QUE me contou TO::DO o seu cotidiano?”
T.11	Mãe	e você não quer contar seu cotidiano para ela?/
T.12	Filha	NÃ::O... QUE FOI? o que que ela quer saber da minha vida?
T.13	Mãe	((risos)) Tá bom (+)

Cena 2: Depoimentos sobre a escrita na escola: a carta-convite para um amigo

T.14	Mãe	Eu vou ajudar você a escrever na sua tarefa aquilo que você acabou de me falar, tá bom?
T.15	Filha	Mas os professores não deixam a gente escrever aquele tipo de coisa. Uma vez, tinha um trabalho de fazer uma carta para um amigo, convidando ele, DE VERDADE, pra ele ir na casa/na sua casa... e daí teve um menino que colocou “e aí...tu/tudo bem, mano? quer ir na minha... casa se/segunda-feira? ... a gente vai se divertir PRA VALER... vai ser RADICAL” e daí a professora disse “como você escreveu uma coisa dessas? ... sua mãe DEIXOU você escrever essas PALAVRAS?” (+)
T.16	Mãe	ele tinha escrito só radica::l/
T.17	Filha	e mano:: (+)
T.18	Mãe	só isso mesmo?
T.19	Filha	SÓ::
T.20	Mãe	e era pra um amigo?
T.21	Filha	era...
T.22	Mãe	Hum...
T.23	Filha	a professora, Ó... ((faz círculos no ar com os dedos indicadores, apontando para os seus ouvidos))

⁸ Não entraremos na discussão da autoria deste texto.

⁹ As convenções de transcrição da fala são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções: / - truncamento ou interrupção abrupta da fala; ... - pausa de pequena extensão; (+) - pausa breve; (+++) - pausa longa; (...) - suspensão de trecho da transcrição original; :: - alongamento da vogal; “aaa” - discurso reportado; ‘aspas’ - leitura de texto; MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase; [] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; ((xxx)) comentário do analista; (xxx) suposição de fala sem nitidez. Essas convenções foram feitas a partir de Marcuschi (2003) e também se baseiam nas utilizadas em Kleiman (2001) e Kleiman e Matencio (2005).

T.24	Mãe	((risos)) então tá bom... mas vamos tentar escrever isso... vamos ver se esse seu professor pensa diferente... tá bom?
T.25	Filha	Mas todos os professores pensam igual, mamãe (...)

Ao perguntar: (T.01) “O que você responderia para a Paula?” e, na sequência, reelaborar sua pergunta acrescentando a expressão (T.03) “de VERDADE”, a mãe sinaliza uma orientação discursiva que propõe aproximar a situação de escrita escolar ao uso real da linguagem. Em outros termos, a mãe propõe que a filha pense como ela agiria caso se tratasse de uma interação real. A resposta da criança a essa pergunta, primeiramente com estranheza: (T.02) “Hã?” e depois com o questionamento (T.02): “Na minha tarefa?”, aponta para a hipótese de a aluna não estar acostumada a esse movimento reflexivo, dado que não lhe pareceu familiar pensar na escrita a partir dos parâmetros de usos reais da linguagem. Essa estranheza é indicadora de que o uso da linguagem escrita, para a criança, está associado apenas aos limites de uma tarefa escolar.

Já nos turnos 04 e 06, quando relata o que diria à Paula, caso fosse uma situação de interação “de verdade”, a criança demonstra um movimento muito mais seguro de uso da linguagem: (T.04) “POR QUE você me contou todo/toda a sua ro/rotina... não quero saber da sua vida...”; (T.06) “Por que simplesmente não falou: gosto de passear com meu cachorro, fazer balé e estudar para matemática... e PRONTO!”. Assim se pronunciando, a criança reivindica a posição de um sujeito que evidencia uma atitude responsiva-ativa diante das palavras da (suposta) interlocutora. A criança demonstra-se à vontade para declarar, inclusive, que o conteúdo da (suposta) enunciação de Paula não lhe interessa (T.04) “eu NÃO QUE::RO saber... muito obriga::da...”. Nesse movimento, ao colocar em xeque as palavras alheias, evidente – além do mais – por meio dos reiterados “porquês” (T. 04 e 06), é possível perceber uma orientação discursiva de reação e essas palavras. Desse modo, esses turnos evidenciam que há um sujeito que age sobre a linguagem, que não recebe passivamente as palavras alheias, mas reacentua-as, reavalia-as, ressignifica-as. De outro modo, podemos dizer há um sujeito que se distancia do dito e avalia-o; um sujeito que, ativamente, age com e por meio da língua, enfim, que exerce e deixa entrever sua condição responsivo-ativa da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Observamos, como efeito dessa ação na e pela linguagem, que a criança vai encontrando caminhos, construindo parâmetros para agir discursivamente e avaliando os efeitos do seu dizer (T.12) “O que que ela quer saber da minha vi::da?” mesmo que a situação seja hipotética. Percebemos, assim, que quando tem a possibilidade de direcionar seus enunciados à Paula, a situação comunicativa, ainda que não se proponha a extrapolar os muros da escola, parece oferecer sentidos que carregam maiores condições para que a criança atue como sujeito da linguagem. Isso se explica porque, uma vez que a “[...] palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95), somente reagimos às palavras que nos despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Ou seja, nossa ação discursiva está relacionada com nossa reação às palavras alheias; quanto mais ressonantes elas nos parecerem, mais capazes de reagir a elas nós seremos. Saber como agir discursivamente, nesse sentido, é saber orientar a nossa resposta, nossa compreensão responsiva-ativa, em função do outro e da situação comunicativa. E isso só parece ser possível a partir de parâmetros sociais da realidade comunicativa que precisam ser ensinados.

O mesmo não ocorre quando a mãe lembra a criança de que se trata de uma atividade escolar e exige dela que pense sobre sua ação discursiva nesta situação de comunicação: “E DAÍ? Você tem uma tarefa pra faze::r... (T. 09)/ “E daí, o que que você vai fazer?”. A resposta da criança a essas indagações – (T.10): “SEI LÁ!(+) mas eu responderia ASSIM” – demonstra que a estudante não se sente apta a agir discursivamente no contexto comunicativo em que apenas o professor figura como seu interlocutor. Os indícios anteriores de um sujeito ativo – que se distancia do dito e avalia o que lê, elaborando uma resposta-ativa para a enunciação – são agora inexistentes.

Desse modo, embora realize avaliações de seus interlocutores e de sua resposta-ativa, nas situações comunicativas caracterizadas como tarefa escolar, em que apenas o professor figura como seu interlocutor, a criança demonstra não ter parâmetros para agir discursivamente. O único parâmetro para sua ação é o de que sua compreensão responsiva da situação comunicativa é incompatível com a ação discursiva exigida/esperada pela escola, como indica o turno 08: “ele não deixa eu colocar i::sso... porque acha que é falta de EDUCAÇÃO colocar isso...” e reafirma o turno 24: “todos os professores pensam igual”. Assim, a estudante sabe apenas que é falta de educação falar assim, mas encontra-se desorientada para a ação discursiva e, assim, mostra-se imobilizada.

É relevante perceber que isso acontece, inclusive, quando aparentemente se trabalha a partir dos gêneros no ensino de língua portuguesa. Quando observamos o relato da criança sobre a experiência escolar de um colega ao escrever “uma carta para um amigo convidando ele DE VERDADE, pra ele ir na casa/na sua casa” (cena 2), percebemos a tentativa da escola de realizar um trabalho com a língua materna que supere o falseamento no uso da linguagem, por meio de uma atividade que pretende extrapolar os muros escolares, indo além da mesa do professor. Entrevemos, assim, a tentativa da escola de realizar um trabalho com a linguagem que aborde aspectos relativos aos gêneros. Todavia, quando a criança reporta a resposta de seu colega à situação real de produção proposta pela escola – escrever uma carta [convite] para um amigo – destacando a avaliação negativa da professora em relação ao uso dos termos “mano” e “radical”: “como você escreveu uma coisa dessas? ... Sua mãe DEIXOU você escrever essas PALAVRAS?” compreendemos que também não estão sendo oferecidos parâmetros significativos de ação discursiva para a criança.

A resposta da professora à escrita do aluno, relatada pela estudante à sua mãe, demonstra que a situação de comunicação escrita proposta pela escola, embora supostamente real, do mesmo modo que na cena anterior, caracteriza-se novamente como uma tarefa escolar que falseia o uso da linguagem. Nela, a relação entre os sujeitos (crianças), seus papéis sociais (amigos de escola), bem como os objetivos da situação comunicativa (fazer um convite para o amigo ir à sua casa) são completamente ignorados pela escola quando a preocupação demonstrada é com relação aos possíveis efeitos da escolha de palavras em função de interlocutores que sequer fazem parte da situação de comunicação, neste caso, a mãe (T.15: “Sua mãe DEIXOU você escrever essas PALAVRAS?”).

Essa preocupação com a avaliação externa – a da mãe que hipoteticamente desaprovava o uso dos termos “mano” e “radical” – evidencia que a orientação discursiva que a escola dá à atividade de escrita, em vez de direcionar-se em função dos elementos do cenário que compõem a situação comunicativa proposta, projeta-se para fora dela, num movimento que desconfigura a própria atividade, tirando-lhe seus aspectos enunciativos constitutivos. Assim caracterizado, o trabalho escolar com os gêneros, mesmo que se proponha a extrapolar o circuito aluno-professor, distancia-se do que é fundamental da teoria bakhtiniana dos gêneros: sua dimensão sócio-comunicativa e sua maleabilidade, configurando-se, ainda que com alguns acréscimos, no mesmo tipo de tarefa escolar observado na cena 01. Essa constatação se assemelha ao que haviam percebido Martins (2009a) e Rodrigues (2014) em seus trabalhos, conforme já citado.

Tanto a cena 01 quanto a cena 02 evidenciam, assim, que está sendo construída pela criança, por meio da escola, a representação dicotômica de que uma coisa é usar a linguagem (oral ou escrita) na escola e outra fora dela, como é especialmente representativo o turno 15: “Mas os professores não deixam a gente escrever aquele tipo de coisa”. Assim vista, a linguagem verbal sofre uma abstração mutiladora, que é a de se circunscrever, única e exclusivamente, ao caráter de uma tarefa escolar.

Como vimos, a partir da perspectiva do dialogismo bakhtiniano, a produção da linguagem, assim como a constituição dos sujeitos, só é possível a partir das interações verbais. O uso da palavra, no prisma bakhtiniano, “[...] é sempre determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de se dirigir a alguém”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113). Por assim se caracterizar, a expressão verbal humana é resultado da sua relação com o outro, e essa relação está circunscrita às situações comunicativas reais.

Ao favorecer a construção de uma representação falseada do uso da escrita, a escola desconsidera a natureza dialógica da linguagem, tirando-lhe o que há na língua de essencial: sua natureza social. Com isso, a escola materializa as prospectivas negativas apontadas por Bunzen (2004). O autor já nos advertira de que o ensino de língua corria o sério risco de, mesmo trabalhando com gêneros, continuar sendo orientado por uma “[...] visão de língua homogênea e estereotipada, priorizando os aspectos mais formais e desprezando os elementos pragmáticos e discursivos” (BUNZEN, 2004, paginação irregular).

Como consequência maior dessa falsa representação da língua, de acordo com os dados observados, parece haver uma interdição do sujeito, que passa a não saber como agir discursivamente em dada situação comunicativa, assim como já havia observado Kleiman (2007). Quando se desvincula a produção verbal da realidade social, dos usos reais da linguagem, limita-se a possibilidade de ação do sujeito, uma vez que, mesmo imbuído de resposta (inerentemente intrínseca à linguagem), ele não tem parâmetros para orientá-la discursivamente quando a situação de uso da linguagem escrita é falseada e o único interlocutor é o professor.

Todavia, cumpre-nos lembrar que a escola é, também, um construto social, afetado histórica e discursivamente pelos sujeitos que nela e com ela convivem. E, no caso em análise, estamos nos referindo especificamente a uma escola da rede particular de ensino que tem suas especificidades próprias de trabalho. Tal contexto pode justificar, de certo modo, as ações que se fazem com a linguagem em situação de ensino que, muitas vezes, por exigências externas (dos pais) e internas (da política da instituição) delimita o que pode (ou não) ser dito ou trabalhado no ensino. Não podemos afirmar categoricamente que o posicionamento do professor represente seu modo de compreender a linguagem e o trabalho com os gêneros na escola, já que se trata também de um sujeito que age em determinado contexto que lhe confere modos de agir e de dizer dentro dos parâmetros que lhe foram estabelecidos.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Neste trabalho partimos do princípio de que o adentramento do viés enunciativo-discursivo da linguagem nos campos da pesquisa e do ensino, decorrente especialmente da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, trouxe contribuições significativas ao ensino de língua portuguesa sobretudo porque traz a possibilidade de consideração da relação entre a língua e a sociedade a partir dos usos reais da linguagem. Se consideramos que só há sujeitos na ação via linguagem, na inter-relação com o *outro*, um ensino de línguas que não desconsidere seu caráter dialógico dará mais condições para que os alunos aprendam como agir discursivamente de forma mais autônoma.

O trabalho com os gêneros se mostra relevante para este intuito, dado que eles carregam as marcas das esferas de atividades humanas em que são produzidos. Sendo assim, eles fornecem elementos essenciais para a ação discursiva, podendo oferecer parâmetros para que o sujeito oriente sua ação por meio da linguagem.

Como vimos, alguns autores têm apontado que, embora a teoria dos gêneros tenha adentrado tanto a escola quanto as pesquisas acadêmicas, nem em um caso nem em outro, isso têm significado reinterpretações que mantêm coerência com a perspectiva inicialmente proposta pelo Círculo de Bakhtin (cf. RODRIGUES, 2004). Conforme apontamos, uma das consequências desse distanciamento da perspectiva bakhtiniana, no caso do ensino escolar, tem sido que a concepção de língua que prioriza os aspectos formais em detrimento de elementos sócio-discursivos ainda se mostra presente na escola, não dando espaço para que o aluno atue, nas produções escolares, como sujeito da linguagem que naturalmente ele é.

Para superar essa concepção de linguagem potencialmente limitadora, este trabalho aponta a necessidade de que a escola faça mais do que solicitar textos com nomes pré-definidos ou propor que os textos tenham outros interlocutores além do professor. Parece ser necessário, primeiramente, que ela dê espaço para que o aluno atue como sujeito da linguagem; que dialogue com a palavra alheia expressa por meio dos textos; que as refute, que as assimile, que as reelabore, que as reacentue, etc., enfim, que lide com a palavra alheia de modo ativo e responsivo. Além disso, se faz necessário que a escola oriente a ação discursiva do aluno oferecendo parâmetros pautados em situações comunicativas concretas e a partir dos elementos sócio-históricos e culturais que as constituem.

Por fim, cabe a importante ressalva, feita por Martins (2009a), a respeito das reinterpretações pelas quais passou a teoria bakhtiniana. Essas ressignificações são apontadas pela autora como marca do contato da teoria tanto com práticas pedagógicas bastante tradicionais, quanto pela própria reinterpretação dada pelas instâncias administrativas, via documentos paramétricos, por exemplo. O resultado disso, de acordo a mesma autora, é uma bricolagem que corre o risco de desvincular o trabalho com os gêneros dos princípios a eles inerentes, ou seja, com a própria teoria dialógica. Sendo assim, cumpre destacar, além do mais, que o professor não pode ser o único a ser responsabilizado por essa possível desvinculação, dado que a formação docente têm se mostrado ineficiente para reorientar as concepções que os professores trazem de suas experiências escolares (TARDIF, 2002), bem como as instâncias administrativas pouco têm contribuído para a ressignificação das práticas docentes (cf. KLEIMAN; MARTINS, 2007).

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da Linguística. *Letra Magna*, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 05, n.11, p. 1-18, 2º semestre de 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. Hucitec: São Paulo, 2004.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: forma e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUNZEN, C. *O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. 2004. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTRUCK, M. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.
- FIORIN, J.L. *Introdução pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo* (UNISC. Online), v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196> Acesso em 20 jul.2011.
- KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298.
- LUNARDELLI, M. G. *Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial*. 2012. 338 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discursos. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5.; 2009, Caxias do Sul-RS. *Anais...* Caxias do Sul-RS: UCS, 2009. Disponível em http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquiv

os/avancos_e_retrocessos_nas_propostas_para_o_ensino_da_lingua_portuguesa_a_didatizacao.pdf Acesso em 02 dez. 2013.

MARTINS, M. S. C. *Os gêneros do discurso e o ensino de língua portuguesa*. 2009b. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/letramento/publicacoes/artigos/Generos_do_discurso_ensino.pdf Acesso em 02 dez. 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, III.; 2003. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ. 2003. p. 110-120.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada: contexto e a metodologia de pesquisa "território do onde estou eu, pesquisadora, também uma outra? In: _____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.237- 279.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L.C. (Org.s.) *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. (Formação de Professores EAD 18), v. 1. Maringá: EDUEM, 2005.p.27-79.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso: e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.p.35-54.

_____. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3.; 2007, Maringá-PR. *Anais...* Maringá: UEM, 2009. p. 2010-2019. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6004/6004>>. . Acesso em 03 dez. 2013.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Lingagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

_____. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001.347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 02/04/2015. Aprovado em 30/05/15.

FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR: MODOS DE LER A PARTIR DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS EM LIVRO DIDÁTICO

FORMACIÓN DEL SUJETO-LECTOR: MODOS DE LECTURA EN ANUNCIOS PUESTOS EN LIBROS DE TEXTO

EDUCATION OF SUBJECT-READER: MODES OF READING ADVERTISEMENTS IN TEXTBOOKS

Sandro Braga*

Universidade Federal de Santa Catarina

Jucirlei Pereira Casagrande**

Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de reflexão acerca dos modos de efetivação da leitura do texto publicitário no livro didático *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do primeiro ano do Ensino Médio e analisar a funcionalidade desses textos na formação do sujeito-leitor, uma vez que a leitura do texto publicitário permite ampliar o repertório do aluno para além do texto puramente verbal, ampliando sobremaneira sua visão discursiva. Além disso, a publicidade faz parte do cotidiano do aluno, é um texto de grande circulação social e, por isso, segundo as orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve fazer parte das aulas de língua portuguesa a fim de um trabalho efetivo de práticas de leitura. A análise pauta-se pelos conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa que traz como arcabouço a historicidade na constituição do sujeito, a ideologia como determinante na produção de sentidos e a leitura como o momento crítico da relação entre autor-texto-leitor. Dentro dessa perspectiva de leitura como prática discursiva, entende-se o leitor interpelado pela posição-sujeito; assim, ele (des)constrói o texto lido e atribui-lhe sentidos que nem sempre são os esperados pelo autor. Os resultados apontaram que o livro didático analisado propõe leituras cujo sentido fica circunscrito ao contexto imediato da linguagem verbal, sobretudo, àquele em que o enunciado propicia a avaliação da norma padrão da língua.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; sentido; texto publicitário; livro didático.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de reflexión sobre la producción de la lectura del texto del anuncio en el libro de texto *Português Linguagens*, William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães, para el primer año de proceso escolar y analizar la funcionalidad de estos textos en la formación del sujeto-lector, ya que leer el texto de los anuncios le permite ampliar el repertorio de los estudiantes más allá del texto puramente verbal, ampliando enormemente la competencia discursiva. Además, la publicidad es parte del cotidiano del estudiante, es un texto de gran movimiento social y, por lo tanto, de acuerdo con las directrices de la Propuesta Curricular de Santa Catarina y de los Parámetros Curriculares Nacionales, deben ser parte de las clases de portugués para un trabajo de producción de lectura. El análisis se basa en los conceptos de Análisis del Discurso de orientación francesa como un marco que aporta la historicidad de la constitución del sujeto, la ideología como un factor determinante en la producción de significados y la lectura como el momento crítico de la relación entre autor-texto-lector. Dentro de esta perspectiva la lectura como una práctica discursiva, se entiende al lector interpelado por la posición del sujeto, por lo que construye el texto leído y le asigna direcciones que no siempre son esperadas por el autor. Los resultados mostraron que el análisis del libro de texto sugiere lecturas cuyo significado está restringido al contexto inmediato del lenguaje verbal, especialmente uno en el que el anuncio proporciona la evaluación de la norma estándar del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: lectura; sentido; textos publicitarios; libro de texto.

ABSTRACT: The main purpose of this article is to introduce a proposal about a reflection on the ways the reading of advertisements is carried out in the textbook *Português Linguagens* by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, which is directed to students in the first high school year. Additionally, it analyzes the functionality of these texts in the education of a reader, since reading the ads allows the student to increase the student's knowledge beyond the purely verbal text, and thus to greatly expand the student's discursive competence. Besides, advertising is part of the student's everyday life, it is a kind of text that presents great social movement and therefore, according to the guidelines of the Curriculum Proposal of Santa Catarina and the National Curriculum Parameters, should be part of Portuguese language classes in order to promote an effective reading practice. The analysis is guided by the concepts of Discourse Analysis of French orientation as a framework that brings the historicity of the constitution of the subject, ideology as a determinant in the production of meanings, and reading as the critical

* Doutor em Linguística pela UFSC, professor Adjunto do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, Coordenador do Laboratório de Leituras e Escritas Acadêmicas (LABEAL). E-mail: sandrocombraga@gmail.com.

** Mestre em Ciências da Linguagem pela UNISUL, professora da Rede Estadual de Ensino de SC. E-mail: rojuci@hotmail.com.

moment of the relationship between author-text-reader. Within this perspective of reading as a discursive practice, the reader is seen as enquired by the subject position, so he/she (de) constructs the text read and then adds to it his/her outputs that are not always anticipated by the author. The results showed that the textbook analyzed proposes readings whose meaning is restricted to the immediate context of verbal language, especially one in which the statement provides the evaluation of the standard norm of the language.

KEYWORDS: reading; meaning; advertising text; textbook.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental na vida de cada indivíduo, uma vez que por meio dela se pode interagir com o mundo, compreendê-lo e, desse modo, posicionar-se criticamente perante a sociedade, sem, necessariamente, se necessitar da presença física do outro.

Pensamos a leitura do ponto de vista discursivo e, por esse viés, ela não implica a existência de um único sentido posto, fechado, mas a compreensão dos diferentes efeitos de sentidos que possam emergir diante de uma materialidade significante. Nesse sentido, o texto não está fechado em si, mas aberto a múltiplas possibilidades de interpretação, embora não sejam quaisquer interpretações. E trabalhar o texto nessa perspectiva pressupõe considerar as diferentes posições do sujeito, as diferentes formações discursivas, a historicidade, uma vez que a Análise do Discurso (doravante AD) leva em conta os processos de produção e o contexto sócio-histórico-cultural como determinantes na produção de sentidos.

Diante disso, a formação de sujeitos-leitores requer um trabalho voltado para além da abstração de sentidos sugeridos. Esse trabalho exige dinamismo entre o texto e as experiências do leitor produzindo, assim, significação. Dessa forma, ao “[...] acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a AD pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura”. (ORLANDI, 1993, p. 117).

Quando pensamos a leitura em sala de aula, é voz corrente que os alunos têm dificuldades na interpretação de textos, mesmo que esta seja uma interpretação parafrástica que, como afirma Orlandi (1988, p. 12), “[...] se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”. E nas práticas de leitura em sala de aula, de acordo com Coscarelli e Cafiero (2002, p. 1),

[...] é possível notar a distância que ainda existe entre essas práticas e as teorias linguísticas, principalmente em relação aos avanços teóricos já alcançados pela Análise do Discurso. São muitos os professores de Ensino Fundamental e Médio que ainda não tiveram contato com as concepções oriundas da AD; [...].

A leitura, em uma perspectiva discursiva, vai para além da paráfrase, ela é polissêmica, ou seja, é uma leitura “[...] que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. (ORLANDI, 1988, p. 12). Ler é, portanto, saber que não há um único sentido, mas que o sentido pode ser outro. E falta ao professor, segundo Coscarelli e Cafiero (2002), esse conhecimento em relação às novas concepções propostas pela AD.

Nesse contexto, entram em cena os livros didáticos, “[...] material no qual a maioria dos professores se apoiam” (COSCORELLI; CAFIERO, 2002, p. 1) e que, *a priori*, teriam a incumbência de contribuir com o trabalho docente. No entanto, esse material acaba por ocupar mais espaço do que deveria e estabelece as bases metodológicas do trabalho de produção de leitura em sala de aula. Essa afirmação é sustentada por Coracini (1999, p. 34), quando a autora afirma que “[...] o livro didático constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”.

A partir dessa discussão acerca da leitura, pensada pelo viés da Análise do Discurso, apresentamos uma proposta de reflexão sobre as práticas de leitura do texto publicitário promovidas pelo livro didático utilizado em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio e as sugestões de leitura orientadas pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), doravante PC-SC, material que norteia o trabalho docente, a fim de verificar a consonância entre o que apregea a PC-SC e o que pratica, de fato, o livro didático no que tange à leitura.

2 O TERRITÓRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso de filiação francesa tem sua proposição em Michel Pêcheux e propõe um espaço de entremeio entre a língua e a fala, que é o discurso. Esse novo território abre um campo de questões que deslocam alguns conceitos de língua, historicidade e sujeito que foram deixados às margens pelas correntes teóricas da época. Dessa forma a AD

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2005, p. 20).

A Análise do Discurso coloca em questão a articulação entre o biológico e o social, ela “[...] se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo”. (ORLANDI, 2004, p. 24).

A linguagem, do ponto de vista discursivo, passa a ser considerada como um processo de interação social e é por meio dela que o homem consegue significar o mundo que o cerca. Pêcheux (1983) propõe um estudo da linguagem colocando os princípios teóricos em espaços que podem parecer contraditórios a fim de compreender seu objeto teórico, o discurso. Este, segundo autor, é estrutura e acontecimento, uma vez que sua existência está na relação com a história e, em sua funcionalidade, é um lugar, como aponta Brandão (1994), de confronto ideológico, haja vista sua relação intrínseca com o contexto sócio-histórico e ideológico, com as condições de produção.

A seguir, elencamos alguns conceitos-chave da Análise do Discurso que consideramos importantes para pensar na nossa proposta de trabalho que tem o texto publicitário como objeto de leitura e análise:

- a) **Discurso:** o objeto de estudo da Análise do Discurso é o discurso, entendido não como um dado empírico, mas materialidade da ideologia e que, por isso mesmo, coloca o linguístico em articulação com a História. A noção de discurso como sinônimo de frase, de informação, de mensagem, de texto não corresponde ao conceito de discurso proposto pela AD que apreende esse objeto [o discurso] como processo, levando em consideração as condições de sua produção, uma vez que ele é determinado por uma exterioridade sócio-histórica-cultural. O discurso, segundo Orlandi (2005, p. 21), pode ser entendido como “[...] efeito de sentidos entre interlocutores”, ou seja, é um “[...] processo constitutivo da atividade comunicativa produtora de efeitos de sentidos, os quais são determinados por uma exterioridade sócio-histórico-ideológica.” (DA SILVA FILHO, 2007, p. 8). Todo discurso é determinado pelo interdiscurso, ou seja, o que o sujeito diz é determinado por outros dizeres [memória discursiva]. Dessa forma, o discurso se movimenta e se altera por conta das transformações sociais e históricas.

- b) **Sujeito:** a noção de sujeito, que é defendida pela AD, é de um sujeito inscrito na história; ele não enuncia na sua individualidade, mas é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. A constituição do sujeito discursivo está imbricada à constituição do sentido, ou seja, “[...] sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. (ORLANDI, 2001, p. 99).

A AD concebe o sujeito como heterogêneo, que pode ocupar o papel de diferentes sujeitos, é um eu pluralizado, haja vista que se constitui na interação verbal. Ele acredita na evidência e na unidade do seu dizer, uma vez que é assujeitado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Pêcheux (1997) afirma que o sujeito é dotado de dois esquecimentos. O esquecimento nº 1 [esquecimento ideológico] consiste na ilusão de que ele [o sujeito] é a fonte de seu dizer. Trata-se, porém, de uma ilusão necessária e inconsciente que é constitutiva do sujeito e é caracterizada pelo “fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso, quando, na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos”. (ORLANDI, 1983, p. 158). No esquecimento nº 2 [esquecimento enunciativo], o sujeito tem a

Forum linguistic., Florianópolis, v.12, n.1, p.527-541, jan./mar.2015.

ilusão de que o que diz tem um único significado, ele esquece que há outros possíveis sentidos. Pêcheux (1997, p. 177) afirma que “[...] o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2”.

- c) **Sentido:** Pêcheux (1997, p. 161) afirma que “[...] o sentido de um enunciado se constitui nas relações que suas palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições de outra formação discursiva”, ou seja, os sentidos emergem a partir das diferentes posições sócio-históricas e ideológicas ocupadas pelos sujeitos no processo discursivo.

É inconcebível para a AD a existência de um núcleo de significância inerente à palavra, uma vez que a linguagem é polissêmica e heteróclita. Nessa perspectiva, a AD se opõe à ideia saussureana da relação entre significado e significante, ou seja, de encontrar na palavra um sentido *já-lá*, haja vista que a constituição deste é socialmente construída. “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem.” (ORLANDI, 1993, p. 20).

No entanto, o sentido não pode ser qualquer um; nessa direção, para a análise do discurso, destaca Possenti (2001, p. 53), os sentidos têm um caráter necessariamente histórico. “É apenas em uma relação parafrástica empiricamente constatada que um efeito de sentido se dá”.

- d) **Leitura:** a leitura, sob a ótica discursiva, é uma questão de historicidade, não é um “tudo ou nada.” (ORLANDI, 1993, p. 9). A “interação do leitor com o texto” é questionada pela AD, uma vez que a leitura é o embate, o confronto do leitor virtual com o leitor real. O autor, no momento em que escreve, imagina um leitor para quem ele dirige o texto, no entanto, no momento da leitura, há ali o leitor real que tanto pode ser um “cúmplice” do autor como pode ser um “adversário” dele. Dito de outro modo, o autor, ao elaborar o texto instaura o seu leitor, com quem estabelece um diálogo. Essa imagem de leitor é, portanto, construída pelo autor e não equivale ao leitor real, aquele que visualiza, que lê, a presença física que “consome” o texto. Orlandi (1993, p. 9) explica que:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.). A relação sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na ‘objetividade’ do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, digo sua significância.

Ler é, portanto, produto de uma prática histórica: social e ideológica. É enxergar o que o texto diz e o que ele não diz, pois o que não é dito também significa. Ler, segundo Coracini (2001, p. 143), “[...] pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”, quebrando a barreira de opacidade das palavras.

Desse modo, leitor e leitura são indissociáveis, eles não existem isoladamente, pelo contrário, constituem-se mutuamente, são elementos essenciais nesse jogo de interlocução, jogo entre o leitor real e o leitor virtual, que é a relação básica que organiza o processo de leitura. Nessa relação “[...] os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Portanto leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos constituem-se num mesmo processo que se configura de formas diversas”. (ZEN, 2007, p. 31).

3 O LIVRO DIDÁTICO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO¹

A Igreja, até o Renascimento, mantinha o poder absoluto sobre os povos, sobre a escrita e sobre a propagação de conhecimento. O ensino era de competência da Igreja, as escolas eram adjacentes às catedrais, aos mosteiros e a formação era destinada aos indivíduos que seguiriam a vida religiosa. Entretanto, a Igreja católica perde essa posição em detrimento das mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram com a expansão marítima, o desenvolvimento do comércio, da indústria e a invenção da imprensa e, sobretudo, com a Reforma Protestante.

A Igreja católica, até então, detentora do poder, enfraquece e o Estado fica responsável pelas escolas; nesse contexto, surgem as primeiras cartilhas, material destinado à alfabetização. No entanto, o conteúdo delas era sempre voltado à religiosidade, já que era imprescindível ler as escrituras sagradas. Observa-se que essa era uma forma de a Igreja católica, mesmo com a Reforma Protestante, “[...] manipular seus fiéis, já que havia uma batalha entre a elite que tinha o desejo do lucro sem a censura explícita, e a Igreja Católica que atrapalhava o crescimento do capitalismo.” (BAIRRO, 2009, p. 3).

Todos os manuais escolares até o século XVII, mesmo com a Reforma Protestante, eram voltados aos ensinamentos cristãos. [...] Para a Igreja Católica, a educação deveria ser voltada para a formação do bom cristão, que em síntese seria aquele que serve a Igreja sem questionar e se cometer um ‘pecado’, com o pagamento das indulgências, estaria perdoado. Esse educar só atingia aqueles mais abastados, com maiores possibilidades financeiras. (BAIRRO, 2009, p. 5-6)

Em Portugal, muitas cartilhas foram escritas e muitos de seus métodos falharam até que João de Deus escreveu a Cartilha Maternal, cujo foco era a leitura. Essa cartilha foi um sucesso tão grande em Portugal que o país, além de propagar em suas escolas, também fez chegar às colônias, incluindo aí o Brasil. No entanto, esses livros eram destinados somente à elite porque o método de João de Deus objetivava formar cidadãos alfabetizados, de maneira rápida e eficaz, por meio de escolas privadas, desvinculando-se do governo. A Cartilha Maternal foi o primeiro material de alfabetização no Brasil que se diferenciava das “cartilhas de aprender”, utilizadas pelos jesuítas.

Na época do Império, quando o ensino sofreu expansão, o material pedagógico começou a ser produzido de modo a organizar os conteúdos das aulas. Esses volumes foram o embrião do que hoje chamamos livro didático. Mais tarde, os conteúdos dos livros foram distribuídos de acordo com a faixa etária dos alunos e o material passa a sistematizar os saberes de acordo com o currículo escolar. O livro didático ganha força e conquista um lugar de destaque na sala de aula, não somente na alfabetização, mas em todos os níveis da educação.

O livro didático, ao longo do tempo, consubstanciou-se como constitutivo da prática pedagógica, ganhando espaço no ambiente escolar em uma proporção hiperbólica. O material didático ganha autoridade e legitimação nas salas de aulas e o professor “[...] autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o como base para o seu trabalho em sala de aula.” (CORACINI, 1999, p. 33). É inegável a contribuição do livro didático como instrumento de trabalho para o professor, entretanto, a sua utilização como ferramenta única para nortear as atividades de aprendizagem torna-se preocupante, como salienta a Proposta Curricular, pois o livro didático “[...] tem sido tomado [...] como a tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais [...]” (PC-SC, 1998, p. 69).

A questão que colocamos aqui não é a de invalidar o livro didático em análise, mas a de chamar a atenção, já que o material diverge em muitos pontos das concepções de ensino e aprendizagem de leitura defendidas pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Entendemos que, se bem utilizado, ele pode contribuir para a construção do conhecimento, desde que sejam observadas as particularidades resultantes da imbricação material na formulação do guia e que o professor o utilize com bom senso e tenha consciência de que ele é apenas um dos instrumentos de trabalho, não o único.

¹ Esta seção se destina a uma apresentação sucinta acerca da história do livro didático, uma vez que não é este o foco deste estudo.

4 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA - AS IDEIAS DE VYGOTSKY E BAKHTIN

Desde 1988, a Rede Pública de Ensino de Santa Catarina apresenta uma proposta curricular para todo o sistema estadual de educação. Essa proposta surgiu de um complexo movimento de discussão e marca a história da educação no estado.

A Proposta Curricular de Santa Catarina como “[...] qualquer proposta curricular fundamenta-se, explícita ou implicitamente, em alguns eixos fundamentais. É impensável uma proposta curricular que se dê no espontaneísmo, sem que haja um norte a partir do qual a mesma se fundamente”. (PC-SC, 1998, p. 9). O documento aponta para o homem como ser histórico e social e opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem que também pode ser chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista. Ela está embasada nas concepções de Vygotsky, que funda uma nova psicologia com base na filosofia do materialismo histórico e de Bakhtin que, concomitantemente, tenta construir uma filosofia da linguagem, cuja perspectiva sociológica subordina a psicológica.

Vygotsky (1998) propõe a linguagem como ferramenta psicológica estruturante e de ação social. Bakhtin (1988), por sua vez, lança, no mesmo contexto histórico, as bases de uma moderna concepção de linguagem que é vista como instrumento² de interlocução humana, ou seja, de interação verbal. Vygotsky e Bakhtin rompem com o antigo paradigma baseado em uma psicologia descontextualizada que ignorava a relação do sujeito com o meio em que vive. É a partir deles, portanto, que o indivíduo é visto como ser histórico. Dessa forma, há uma redefinição no campo da psicologia da educação.

Vygotsky (1998) assegura que é preciso partir do social para chegar ao individual. O homem, segundo ele, é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido e a formação acontece na relação dialética entre o sujeito e o meio em que vive. A Proposta Curricular de Santa Catarina intenta seguir esse propósito fundamental da teoria de Vygotsky, ancorada na grande preocupação do autor que “[...] era buscar um enfoque adequado para abordar as funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos.” (PC-SC, 1998, p. 55).

Bakhtin (1988), na mesma direção de Vygotsky, defende a relação do sujeito com o conhecimento, construído histórico e socialmente.

Desse modo, Bakhtin elaborou uma teoria da consciência fundamentada nos aspectos sociológicos; o autor afirma que “[...] não basta ao homem um nascimento físico, sendo-lhe necessário um segundo nascimento, o social.” (FREITAS, 2001, p. 171). Dessa forma, o nascimento concreto do homem se daria em seu meio social. Bakhtin projeta o homem para a posição de sujeito histórico e, com isso também historiciza a linguagem.

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social [...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua e à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 1988, p. 70-71)

A língua, segundo Bakhtin (1988, p. 109), “[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações.” É desse modo que a PC-SC (1998, p. 61) compreende a enunciação como “[...] parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal” entre os indivíduos e é determinada pelas relações sociais. Aí entra o papel da ideologia que, grosso modo, é a forma de representação do real, um espaço de contradição.

Furlanetto (2008, p. 27) destaca em Bakhtin a proposta de trabalho com os gêneros discursivos que “[...] englobam desde as formulações mais simples da vida cotidiana (tais como o bilhete, a conversa informal, o aviso, o convite), até aqueles intelectualmente mais elaborados (o artigo científico, o sermão, a lei, o

² O termo “instrumento” está sendo tomado no sentido vygotskyano. Vygotsky propõe dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, sendo que os instrumentos, ao se interpor entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza. São ferramentas que servem para transformar os objetos e o próprio meio. Os instrumentos até podem ser utilizados pelos animais, mas o uso que o homem faz dos instrumentos é bem mais sofisticado, ele pode guardá-lo para um uso futuro, por exemplo.

Braga & Casagrande (Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático)

romance, o ensaio)”. Ou seja, a diversidade de textos, segundo a autora, é uma ótima oportunidade para trabalhar com a língua nos seus mais variados usos no cotidiano.

O texto da PC-SC, portanto, parte do pressuposto de que é necessário estabelecer uma relação entre o indivíduo e a sociedade e o indivíduo e a consciência, dentro de uma dimensão histórica. Dito de outro modo, a linha de pensamento de Vygotsky e Bakhtin converge com a concepção de homem como ser histórico e social.

5 POR QUE O TEXTO PUBLICITÁRIO?

De acordo com a PC-SC, o trabalho com os diversos textos circulantes na sociedade é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais variados usos no dia a dia.

O texto publicitário em sala de aula representa um avanço relevante no sentido de promover uma prática de produção de leitura inscrita a outras linguagens; além disso, a abordagem de questões da atualidade, fazendo uso da linguagem mais próxima à do cotidiano, poderá torná-lo mais persuasivo à leitura, já que (re)trata uma realidade social que diz respeito diretamente aos interesses do leitor.

Conforme Debord (2003, p. 14), vivemos em uma sociedade do espetáculo, “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. A proliferação da imagem acelera os processos comunicativos e, diante disso, o professor se depara com a necessidade de uma pedagogia que concorra com todos os atrativos (im)postos pelas diversas mídias, sobretudo aquelas compostas pela intersecção das linguagens verbal e não verbal. É nesse espaço de “angústia” do professor, que o texto publicitário aparece como uma opção produtiva de leitura com os recursos retóricos e icônicos que caracterizam a linguagem publicitária. Nesse contexto e, também, em consonância com as orientações da PC-SC, o trabalho com o gênero propaganda pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento da autonomia no processo efetivo de práticas de leitura, pensada a partir de situações de comunicação, haja vista a proeminência dos gêneros midiáticos na sociedade moderna, um texto circulante e dos mais acessíveis à população.

O texto publicitário, como uma prática social, é formulado a partir de elementos verbais e não-verbais dispostos em anúncios permeados de estratégias persuasivas imbricadas em sua materialidade, na tentativa de seduzir o leitor/consumidor. A partir do uso de uma linguagem específica, o texto publicitário propõe levar o receptor a ações como compra, adesão política, religiosa, de ideias, entre outras. Desse modo, passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade contemporânea e assume um papel de agente transformador, tanto na conduta como na construção de valores e opiniões.

Embora o texto publicitário seja bastante corriqueiro nas mídias (TV, *outdoors*, revistas, jornais, Internet, entre outros), ele é ainda pouco explorado nas aulas de português, como afirma Schimieguel (2009, p. 2),

[...] devido à falta de um constructo teórico capaz de subsidiar uma análise que se ocupa não só dos processos sintático-semânticos como também dos recursos visuais e da relação entre ambos, bem como das condições de produção dos discursos e das intencionalidades subjacentes às formações discursivas presentes nesse gênero textual.

A legitimação do texto publicitário como objeto pedagógico provoca certas inquietações, já que o comum é relacioná-lo como meio de atender a interesses comerciais e que nada tem a ver com o pedagógico. Embora seja indiscutível o caráter comercial do texto publicitário, ele se encontra em um cenário dicotômico, pois no momento em que sai dos suportes convencionais e vai para o livro didático, o anúncio publicitário passa a se constituir, também, em material didatizado, possibilitando, assim, sua utilização como objeto pedagógico. Nesse sentido, observamos que o anúncio publicitário deixa de ser um gênero do discurso da “vida real” para se tornar um gênero da escola.

E como a peça publicitária faz parte da nossa realidade linguística e social e, portanto discursiva, faz-se importante que ela esteja presente no ambiente escolar como objeto de estudo. A inserção do texto publicitário, como objeto pedagógico, é fundamental na medida em que é um agente transformador e

formador de opinião e a escola, como espaço institucionalizado do saber e uma colaboradora na formação do cidadão, tem a possibilidade de empreender o diálogo com essa produção.

6 ANÁLISE DOS DADOS


Para nossa análise, focamos os anúncios que seguem:

c) Cessou o bailado do povo nas ruas **metonímia**
Dançando quadrilhas pra lá e pra cá.
(Ascenso Ferreira)

Para a vida trazendo o novo **metáfora**
(Herbert Viana)

A metáfora e a metonímia na publicidade

Os recursos expressivos mais empregados na publicidade brasileira são a metáfora e a metonímia. Observe, na frase "Para quem tem o rei na barriga", do anúncio, a presença de metáfora e metonímia. A palavra *rei* é metafórica porque está sendo empregada no lugar da palavra *bebê*. A metonímia ocorre quando o anunciante estabelece relações de inclusão e de implicação com os seguintes elementos: a parte (*barriga*) pelo todo (*mãe*), o efeito (*barriga*) pela causa (*bebê*) e o continente (*barriga*) pelo conteúdo (*bebê*).



lillo
uma marca de amor

(Cláudia, jan. 1996.)

61

Figura 1: propaganda da Lillo
Fonte: Cereja e Magalhães (2005)

Esse anúncio publicitário aparece na unidade *Língua: uso e reflexão*, cujo tema é *Introdução à estilística: figuras de linguagem*. Trata-se de uma peça publicitária arranjada graficamente em um quadro em que se pode ler, também, informações que caracterizam o conteúdo da peça dentro de um escopo gramatical de língua portuguesa, mostrando como a produção do *slogan* faz uso dos recursos metafóricos e metonímicos.

Chamamos a atenção para o fato de que ao trabalhar conceitualmente as figuras de linguagem, o livro usa como exemplo outro gênero do discurso, a poesia. Notamos, portanto, que para expor metodologicamente o conteúdo, o argumento de explicação ainda pauta-se no tradicional uso do poema. Não queremos dizer com isso que não caberia o uso de poesia em sala de aula, ocorre que a poesia como mero lugar de exemplificação, de localização de conteúdo gramatical também incorre em cerceamento de sentido, podendo, inclusive, contribuir para fomentar um desprazer para a leitura do texto poético.

Observamos, também, que na edição do anúncio publicitário, extraído da revista *Cláudia*, de janeiro de 1996, há uma sobreposição de dois quadros. No primeiro, a imagem apresenta problemas de leitura, no que tange à visualização para decodificação da linguagem verbal, uma vez que o fragmento deslocado de seu suporte original possui uma informação que, no livro, aparece indecifrável em virtude do tamanho reduzido do anúncio. E o segundo quadro, cuja imagem está abaixo do primeiro, compõe a informação do anúncio que traz aspectos de conteúdo gramatical.

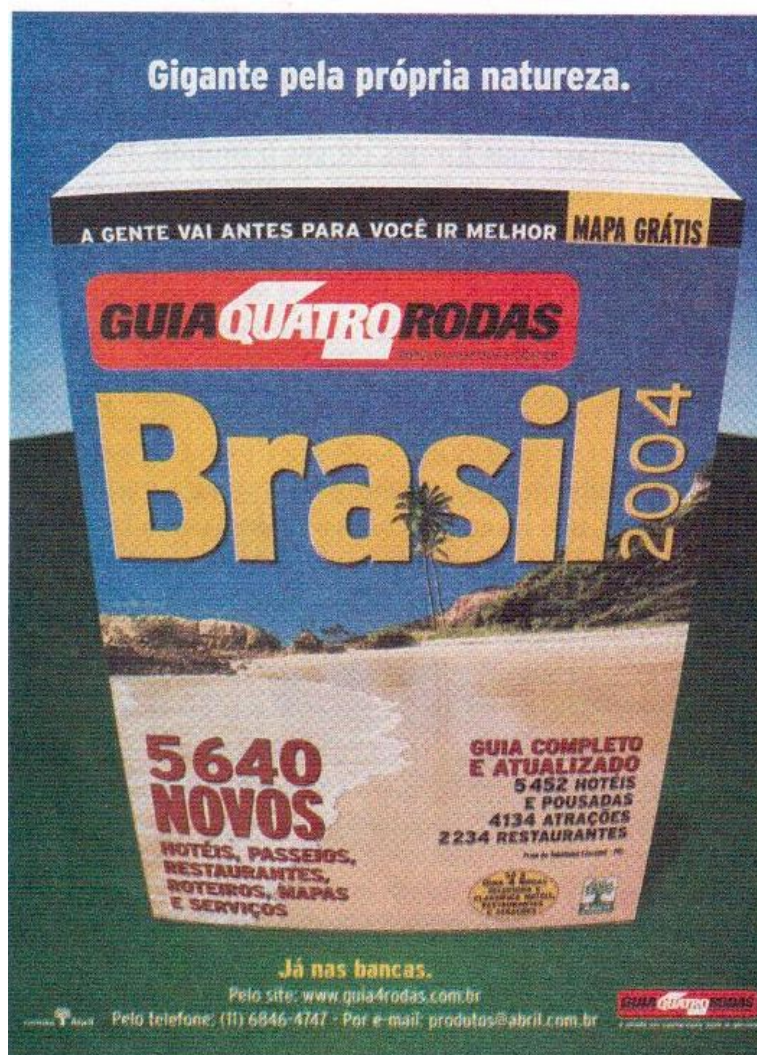
Ao visualizarmos esse enunciado no espaço enunciativo do livro, em um primeiro momento, tem-se a impressão de que ele faz parte de questões propostas como atividade a ser resolvida. No entanto, não é essa a função que o enunciado ocupa na página. Disso surge nossa questão: qual seria então a função desse

anúncio juntamente com a explicação alocada ao seu lado? Tal questionamento é elaborado tendo em vista que esse quadro não surge concomitante à discussão do conteúdo do capítulo que trata das figuras de linguagem e, como já dito, encontra-se em sequência posterior aos exercícios de verificação de aprendizagem, sem que haja qualquer instrução que direcione o aluno a alguma atividade ou reflexão. O livro do professor também não orienta, não aponta caminhos para que o docente norteie um trabalho de discussão do texto. Desse modo, o que observamos é que após a execução da última questão, por parte do aluno, – questão essa anterior ao fragmento – e após a correção dos exercícios pelo professor, esse enunciado corre o risco de perder o sentido, uma vez que sua leitura não é instigada.

O conteúdo do segundo quadro visa a evidenciar ao aluno exemplos de uso da metáfora e da metonímia por meio do texto escrito: não seria possível fazer isso usando o anúncio publicitário? E, caso não fosse possível trabalhar com a imagem para explicar o conteúdo, por que colocá-la naquele espaço do livro sem que haja qualquer discussão a respeito? Temos a impressão de que o texto foi usado simplesmente como pretexto para mostrar que o livro trabalha com a diversidade de gêneros discursivos, estando ~~assim~~, em consonância com a PC-SC.

As atividades que perpassam o conteúdo proposto orientam o aluno a identificar as figuras de linguagem, em frases e fragmentos completamente descontextualizados, enquanto o anúncio publicitário parece ocupar a função de um acessório que preenche um espaço vazio, no canto da página, sem que haja motivação alguma para a efetivação da prática de leitura e compreensão do texto.

Desse modo, entendemos que a proposta para o ato de ler essa peça publicitária fica comprometida, uma vez que apresenta uma análise meramente da metalinguagem, sem levar o aluno a pensar linguisticamente acerca da constituição do enunciado e muito menos a propor uma análise dos elementos de produção e dos efeitos de sentidos.



(Veja, 17/11/2004.)

Figura 2: Guia Quatro Rodas Brasil
Fonte: Cereja e Magalhães (2005)

Essa peça publicitária também está localizada na unidade *Língua: uso e reflexão* e o tema abordado é *Texto e Discurso – Intertexto e Interdiscurso*. É uma unidade bastante heterogênea, haja vista que fraciona o conteúdo em: texto verbal, discurso, coesão textual, coerência textual, intertextualidade, interdiscursividade e paródia.

A estranheza está no fato de que, em momento algum, o livro usa o texto publicitário para explicar qualquer um dos conteúdos supracitados. No entanto, a seção de exercícios desse último assunto [intertextualidade, interdiscursividade e paródia] é composta unicamente por textos não verbais, quadros de pintores famosos, e textos constituídos de linguagem verbal e não verbal, a saber, anúncios publicitários. Diante disso, emergem algumas questões: por que o anúncio publicitário não aparece durante a explanação do conteúdo? Se não fosse conveniente usá-lo naquele momento, por que, então, ele surge na seção de exercícios? Ou, considerando pertinência para proposição dos exercícios, por que não foi usado como subsídio para a explicação do conteúdo? O texto publicitário, como instrumento pedagógico, pode ser um rico material, posto ser acessível aos alunos, retratar vivências compartilhadas por eles e colocá-los diante de linguagens diversas, incitando-os a manipular textos verbais e não verbais a fim de ampliar sobremaneira a competência leitora. No entanto, há que se pensar na exploração desses textos, pelo livro didático, de modo que possam contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento do sujeito-leitor.

Nessa perspectiva, direcionamos nosso foco à imbricação material do anúncio do *Guia Quatro Rodas Brasil*, extraído da revista *Veja* de 17 de dezembro de 2004, (Figura 2) na composição da formulação do livro didático sob análise, bem como ao processo de interpretação depreendido dessas diferentes formas de linguagem.

Inicialmente, percebemos que, na peça publicitária, há uma sobreposição de dois quadros. No primeiro aparece o *Guia Quatro Rodas Brasil*, fotografado por um ângulo em que a perspectiva pela qual é enquadrado produz um efeito de grandeza física, que favorece o formato gigantesco que o anúncio pretende passar, logo de grandiosidade em termos de valor. Depois, temos a página da própria revista que também faz parte do arranjo publicitário, ou seja, a página está inserida no anúncio, é parte integrante dele. Além de participar do jogo de cores do anúncio, é nessa página que está inserida a frase “Gigantes pela própria natureza”, frase que promove a ambiguidade do anúncio no jogo entre o verbal e o não verbal, que joga com o fato de o Brasil ser gigante tal como guia.

Notamos também, em um primeiro olhar, que o anúncio publicitário parece subsidiar uma proposta interessante de atividade voltada para a produção de leitura e interpretação, uma vez que não trabalha apenas com o jogo da ambiguidade produzida pela palavra, mas pelo modo como o não verbal constitui esse texto, fomentando, assim, os possíveis efeitos de sentidos que possam emergir dessa leitura. Uma leitura que, como afirma Orlandi (1993, p. 37), “[...] não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto”.

Interessa-nos observar se a leitura, dentro dessa perspectiva, é efetivada no livro didático, uma vez que o texto publicitário, dotado de estratégias argumentativas e recursos icônicos e retóricos, faz parte de uma materialidade discursiva para além do puramente verbal e pode criar situações para que o aluno desenvolva sua competência leitora de forma ampla.

Observamos algumas questões propostas nas atividades pós-leitura desse anúncio, direcionadas pelo livro. Estas dispõem o seguinte:

- 1) *O anúncio divulga e promove o Guia Quatro Rodas Brasil. Observe as cores do anúncio, a capa do guia e as informações que ele veicula.*
 - a) *Que tipo de guia é esse?*
 - b) *Que relação existe entre as cores que predominam no anúncio e o objeto que ele promove?*
 - c) *Pelas informações que a capa do guia traz, é possível dizer se a cobertura do guia é ampla ou pequena? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 118).*

De imediato, chama-nos a atenção a primeira questão (letra a) que segue após o enunciado do exercício, uma vez que se limita a uma simples pergunta de constatação, não abrindo espaço para discussões, não conduzindo o aluno a produzir sentidos.

A segunda questão (letra b) parece-nos mais interessante, na medida em que aborda a relação das cores predominantes no anúncio com o objeto que ele promove. São essas as cores que, na peça publicitária, estabelecem relação com o verbal e, como materialidade textual, têm um papel importante na leitura do anúncio publicitário. O verde e o azul da página promovem a coesão com as cores da natureza da fotografia do guia que também são coesas com as cores da bandeira do Brasil. Entretanto, observamos que o conteúdo desse capítulo, fragmentado no decorrer da explanação, aborda, entre outros temas, a intertextualidade, a interdiscursividade, a coesão textual, e esta é conceituada pelo livro como “[...] conexões gramaticais existentes entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 113). Isso nos leva a crer que, embora abordando temas tão pertinentes à ampliação da noção de texto, o livro didático ignorou isso, permanecendo apenas no nível do verbal, do escrito e, desse modo, o aluno não consegue perceber a coesão no nível do não verbal que está presente no anúncio por meio das cores e que poderia servir como uma materialidade textual fecunda e instigante. No entanto, essa ampliação da noção de texto não vem à tona nas discussões via livro didático.

Diante do exposto, retomamos a noção de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, sendo a materialidade do discurso o texto. Assim, se for possível associar um sentido produzido em outro lugar [memória discursiva], em outra conjuntura, então, estamos diante de um texto, podendo este ser um borrão de tinta, um rabisco, uma imagem, uma pintura. Em um texto, tanto a cor, como a forma ou a palavra significam. Portanto, ele pode se manifestar em materializações diversas, não há uma configuração definida e isso justifica o inconveniente de reduzi-lo ao puramente verbal.

Diante disso, notamos uma disparidade na proposta do material didático que insere um anúncio publicitário em um contexto em que essa materialidade textual não é abordada e a questão [letra b] que poderia subsidiar um espaço de negociação, assegurando a circulação de sentidos, não dá conta dessa prática. Por outro lado, o livro do professor traz uma resposta estanque: “entre outras cores há o verde, o amarelo, o azul e o branco, cores da bandeira” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 118). O material didático não abre um espaço para discussões acerca dos efeitos da sobreposição entre o texto verbal e o não verbal, não contempla uma produção de leitura pensada discursivamente.

Na terceira questão (letra c), o que de imediato chama nossa atenção é a ambiguidade produzida pela própria pergunta. Não sabemos se as informações a que ela se refere, são acerca da linguagem verbal ou da linguagem não verbal, uma vez que ambas as linguagens fazem parte da peça publicitária.

Na leitura, via linguagem verbal, é possível presumir que a cobertura do *Guia* é ampla na medida em que apresenta informações sobre os 5.640 novos hotéis, passeios, restaurantes, roteiros, mapas e serviços. Somadas às informações que o *Guia* já possuía, temos um total de 5.452 hotéis e pousadas, 4.134 atrações e 2.234 restaurantes. Todos esses números nos levam a pressupor a amplitude da cobertura que o *Guia* disponibiliza. Por outro lado, pela leitura da imagem [do não verbal], a corpulência do *Guia*, realçado pela dimensão hiperbólica, resultante da angulação do fotógrafo, e a espessura que ele apresenta, indicam que o *Guia* possui muitas páginas e, portanto, traz muitas informações, ou seja, tem uma ampla cobertura.

Diante disso, percebemos que a pergunta não leva em consideração o não verbal, visto que a resposta [fechada] que o livro do professor traz é a de que “[...] a cobertura do guia é ampla, pois menciona o número de hotéis, pousadas, restaurantes, atrações.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 118).

Os efeitos de sentido produzidos em ambas as leituras [verbal e não verbal], embora sejam idênticos, nesse anúncio, não abonam o livro por desconsiderar a linguagem não verbal, uma vez que, percorridos os dois caminhos, esses efeitos de sentidos poderiam ser distintos. Além disso, para formar leitores críticos é fundamental que os alunos sejam levados a manipular as variadas materialidades textuais, que sejam “[...] capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. E mais, leitores que compreendam os caminhos que levam a um sentido dentro da gama de possibilidades semânticas que um texto pode abarcar.” (BRAGA, 2012, p. 1). Destarte, perceber a imagem como discurso é atribuir-lhe sentido e não reduzi-la à mera descrição de seus recursos visuais.

Desse modo, somos levados à percepção de que o livro didático sob estudo limita o texto publicitário, na medida em que desconsidera o papel da imagem na construção dos sentidos que podem ser atribuídos ao texto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos fazer um percurso investigativo acerca das proposições de práticas de leitura no livro didático. Práticas que priorizem os processos de produção de sentidos e de entendimento acerca da materialidade textual, mais especificamente, do texto publicitário, levando em conta todos os seus aspectos (verbais, não verbais, informações apresentadas ou omitidas), organizados de acordo com sua função social.

O texto publicitário pode promover uma leitura produtiva na medida em que fascina os leitores pela engenhosidade de sua construção, além de sua intensa circulação social. No entanto, o livro didático analisado, ao produzir um trabalho de leitura com a materialidade de anúncios, evidencia uma disparidade com as orientações da PC-SC, uma vez que se limita a uma leitura parafrástica. Dito de outro modo, investe na ideia de transparência, homogeneidade e completude da linguagem. Além disso, desconsidera o não verbal, parte integrante e fundamental do texto publicitário, na medida em que não amplia a noção de texto.

A publicidade presente no livro, *corpus* de nossa análise, foi usada limitadamente para algumas atividades, sobretudo para exemplificar as regras gramaticais. A importância da mídia e o papel da publicidade na construção dos sentidos também foram desconsiderados.

O poder do livro didático, como discurso de verdade, enfatiza o conteúdo e “[...] numa relação distanciada e exterior com a linguagem reforça a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formação pela linguagem”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 75).

Diante disso, há urgência na busca por soluções aos problemas encontrados no LD no que tange à produção de leitura de textos publicitários, uma vez que essa materialidade está sendo posta objetivando o trabalho metalinguístico e desconsiderando os efeitos de produção de sentidos que possam emergir dessa leitura.

Reconhecemos que o livro didático pode ser um bom instrumento utilizado em sala de aula, mas não deve ser a única ferramenta adotada. No que tange ao tratamento dado aos gêneros do discurso das diversas esferas de comunicação humana, no caso específico do anúncio publicitário no livro analisado, a efetivação das práticas de leitura desses textos não pode ficar restrita ao trabalho metalinguístico, desconsiderando os efeitos de produção de sentidos que possam emergir dessa leitura.

REFERÊNCIAS

- BAIRRO, Catiane Colaço de. Livro didático: um olhar nas entrelinhas de sua história. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. *Anais Eletrônicos...* Campinas: UNICAMP, 2009. p. 1-19. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 25 jul. 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRAGA, Sandro. Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da Turma da Mônica. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE SANTA CATARINA, 5., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. p. 460-469. Disponível em: <https://literaturainfantilejuvenil.files.wordpress.com/2012/12/anais-5_slij_2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1994.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 5 ed. São Paulo, 2005.
- CORACINI, Maria José (Org.). O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 33- 43.
- CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na sala de aula de língua materna. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst. (Org.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALB/EDUCAT. 2001, p. 137-135.
- COSCARELLI, Carla V.; CAFIERO, Delaine. Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FALE; UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CoscarellaCafiero.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.
- DA SILVA FILHO, Urbano Cavalcante. O texto publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura e análise do seu discurso. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL e SEMINÁRIO MÍDIA,

EDUCAÇÃO E LEITURA DA UNICAMP, 16.;8., 2007, Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss03_03.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. eBoksBrasil.com. 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. de 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001. p. 165-187.

FURLANETTO, Maria Marta. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 287-310, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v11n2/01MariaMarta.pdf>>. Acesso em: 23 de jul. 2012.

GRIGOLETTO, Marisa. (Org.). Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

ORLANDI, Eni P. et al. *Sujeito & discurso*. São Paulo: Editora da PUC-SP (Série Cadernos PUC – 31), 1988.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Discurso e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Discurso-estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Org.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 45-59.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHIMIEGUEL, Otávio. *O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise*. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

VIGOTSKY, Lev Semënovič. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEN, Tânia Maria Campos. *A construção do sujeito-leitor na crônica fotográfica*. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000428334&fd=y>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

Recebido em 15/09/2014. Aprovado em 13/02/15.

FOCO SOBREENFORMATIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

FOCO SOBREENFORMATIVO EN PORTUGUÉS DE BRASIL

OVER-INFORMATIVE FOCUS IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Fernanda Rosa da Silva*

Universidade de São Paulo

RESUMO: O presente artigo investiga as características semânticas e pragmáticas de sentenças do português brasileiro que apresentam um tipo de foco a que denomino *foco sobreinformativo*. Sentenças com este tipo de foco identificam que o falante traz ao contexto informações além das requeridas, o que pode indicar a violação da máxima de quantidade de Grice (1975). No entanto, em uma análise mais profunda, identificou-se que o falante que faz uso do foco sobreinformativo respeita a todas as máximas conversacionais, ressaltando a de relevância. Nossa proposta é que ele faz uso deste tipo de foco como uma estratégia de discurso para destacar propriedades positivas e amenizar negativas do conjunto de indivíduos dado.

PALAVRAS-CHAVE: foco; estrutura informacional; implicaturas conversacionais; estratégias de resposta; perguntas.

RESUMEN: Este trabajo investiga los rasgos semánticos y pragmáticos de frases en portugués de Brasil que tienen un tipo de foco que yo llamo el foco *sobreinformativo*. Frases con este tipo de foco identifican que el hablante trae al contexto informaciones más allá de las requeridas, lo que puede indicar la violación de la máxima de la cantidad de Grice (1975). No obstante, en un análisis más profundo, se identificó que el hablante que hace uso del foco sobreinformativo respeta todas las máximas conversacionales, ressaltando la de la relevancia. Nuestra propuesta es que él hace uso de este tipo de foco como una estrategia de discurso para destacar propiedades positivas y amenizar negativas del conjunto de individuos dado.

PALABRAS CLAVE: foco; estructura informativa; implicaciones conversacionales; estrategias de respuesta; preguntas.

ABSTRACT: This article investigates the semantic and pragmatic characteristics of sentences written in Brazilian Portuguese presenting a type of focus we call *over-informative focus*. Sentences with this type of focus identify that the speaker brings to the context information that go beyond the required ones, which may indicate the violation of Grice's maxims (1975). However, in a more profound analysis, we have identified that the speaker using the over-informative focus respects all conversational maxims, highlighting the relevance one. Our aim is to prove the speaker adopts such focus as a discourse strategy to highlight the positive properties and to soften the negative ones from a given set of individuals.

KEY-WORDS: focus; informational structure; conversational implicatures; answer strategies; questions.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar as características semânticas e pragmáticas de um tipo de foco diferente dos até então discutidos na literatura. Em trabalhos que exploram elementos da estrutura informacional, dentre eles o foco, o que tem se apresentado são contextos de foco chamado informacional ou contrastivo (cf. ZUBIZARRETA, 1998). Ainda há contextos de resposta parcial (ROBERTS, 1996; BÜRING, 1999, 2003), em que o falante responde menos do que foi perguntado. Discutiremos, nesta pesquisa, um contexto de foco em que o falante traz informações além das solicitadas. Observemos os diálogos a seguir:

- (1) A: Quem foi pra festa?
B: O JOÃO foi pra festa.

Em (1), o falante B responde exatamente ao questionado por A. A informação nova apresentada em B é destacada pelas letras maiúsculas: "O JOÃO" corresponde ao elemento de foco da sentença. Por responder ao perguntado em A, este tipo de foco na literatura é chamado de foco informacional¹. Observe-se agora o

* Doutoranda em Linguística – USP. Email: fernandarosa2006@yahoo.com.br.

¹ Discutiremos com mais detalhes os tipos de foco e tópico apresentados na literatura nas seções posteriores.

contexto dado em (2), investigado por Buring (1999, 2003), que apresenta um diálogo no qual o falante opta por responder parcialmente ao questionado:

- (2) A: Os alunos foram pra festa?
B: O João foi ~~pra festa~~.

No contexto acima, ao ser questionado sobre o conjunto total de alunos, o falante opta por dar informações apenas sobre um elemento do conjunto, “João”, deixando em aberto informações relacionadas aos demais. Buring denomina estes contextos de tópico parcial. Compare, então, o contexto abaixo:

- (3) A: O João foi pra festa?
B: TODO MUNDO foi pra festa.

Em (3), o falante em B, ao ser questionado sobre um indivíduo dado pelo contexto “O João”, decide dar informações referentes ao conjunto de indivíduos a que “João” faz parte. Com isso, responde ao que foi perguntado, mas dá informações sobre os demais indivíduos. A este tipo de foco, denominamos de *foco sobreinformativo*.

Na literatura linguística, há uma diversidade de trabalhos que investigaram os elementos da Estrutura Informacional²: tópico e foco, nas diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, não há trabalho que investigue o fenômeno aqui apresentado, nem este tipo de foco que nomeamos de foco sobreinformativo.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta semântico-pragmática para o foco sobreinformativo. Mais especificamente, esta pesquisa busca identificar em quais contextos o foco sobreinformativo é bem empregado e a partir de então, desenvolver uma proposta formal para os contextos de foco sobreinformativo. A hipótese é que este tipo de foco apresenta uma quebra de exaustividade³ no contexto e seu uso desencadeia implicaturas conversacionais (GRICE, 1975). Observaremos, a partir de teorias semântico-pragmáticas, quais restrições de contexto ocorrem em contextos como o apresentado acima, em (3), além de observar quais estratégias de discurso estão em jogo. A metodologia utilizada é a de julgamento de gramaticalidade e de aceitabilidade, em que contextos são criados e julgados se são gramaticais e possíveis de serem utilizados em dada situação.

A seguir, a fim de situar nossa pesquisa, apresentamos brevemente conceitos dos elementos da estrutura informacional, foco e tópico, difundidos pela literatura.

Nas seções a seguir, serão exploradas as peculiaridades deste tipo de foco, suas propriedades semânticas, as questões pragmáticas presentes, com o intuito de identificar princípios gerais que norteiam os contextos em que o foco sobreinformativo é empregado. Para isto, o artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, serão apresentados os conceitos de foco e tópico adotados. Na seção 3, serão apresentadas as teorias semântico-pragmáticas que são tomadas como ponto de partida para esta investigação. Em seguida, na seção 4, a partir destas teorias, serão analisados os contextos em que o foco sobreinformativo ocorre. Por fim, na seção 5, serão apontadas as conclusões em relação ao presente estudo.

2 CONCEITOS DE TÓPICO E FOCO

A “estrutura informacional”, termo introduzido por Halliday (1967), calcula as distinções de elementos como *foco* e *tópico* em relação a entidades do discurso. Estes podem ser identificados pelo teste questão/resposta (cf. ZUBIZARRETA, 1998). O elemento que responde à questão corresponde a uma nova

² Estrutura informacional, termo introduzido por Halliday (1967), calcula as distinções de foco e pressuposição em relação a entidades do discurso.

³ Exaustividade é considerada a partir da proposta de Kiss (1998), em que a afirmação de uma alternativa implica necessariamente na negação das demais alternativas.

informação e recebe a função de foco. O elemento introduzido pela questão tem função de tópico e traz uma pressuposição ou informação dada pelo contexto.

- (4) A: Quem chegou?
B: O JOÃO_F chegou.

Em (4), o sintagma representado pelas letras maiúsculas “O JOÃO” tem a função do foco na sentença B, isto porque traz ao contexto uma informação nova, requerida pela questão em A. Já a pressuposição de que “alguém chegou” é uma informação já presente na questão e é chamada de tópico. A este tipo de foco, que se limita a trazer a informação requerida, Zubizarreta (1998) denomina de foco de informação ou não-contrastivo⁴. Zubizarreta apresenta uma estrutura de asserção (AS)⁵ para este tipo de foco como o exemplo abaixo:

- (5) A₁: Existe x, tal que x chegou.
A₂: O x tal que x chegou é [_F o João].

Na estrutura acima, A₁ representa a pressuposição e A₂ a informação nova. Além do foco de informação, a autora apresenta outro tipo de foco, em que a resposta apresenta uma correção em relação à informação disponível no contexto.

- (6) A: O João chegou?
B: O PEDRO_F chegou, (não o João).

Em (6), o falante ao ser questionado sobre “o João”, responde que “o Pedro chegou”, corrigindo a informação solicitada. Focos como estes são chamados pela autora de contrastivos. Este tipo de foco tem a estrutura de asserção como segue:

- (7) A₁: Existe x, tal que x chegou.
A₂: É falso que o x (tal que x chegou) é o João & o x (tal que x chegou) é [_F o Pedro]

Foco contrastivo, como no exemplo acima, contém, em sua asserção uma negação, a qual identifica que a propriedade dada, no caso “x chegou”, não pertence ao indivíduo em questão, “o João”, mas sim a outro indivíduo que é inserido no discurso, “o Pedro”⁶.

Além destes, Büring (1999) apresenta um contexto em que o falante, ao ser questionado sobre um conjunto de indivíduos, opta por responder a respeito de apenas um indivíduo ou um subconjunto desse.

- (8) A: Os alunos chegaram?
B: O João chegou.

Ao ser perguntado pelo conjunto de alunos dado pelo contexto, o falante decide dar informações apenas sobre “João”, deixando em aberto as informações referentes aos outros indivíduos. Büring (1999) denomina elementos, como no exemplo dado acima (João), em (8), de tópico parcial. Isto porque o falante, ao responder B, dá uma resposta parcial à pergunta dada e não se compromete com informações sobre os demais elementos do conjunto de “alunos”.

Um outro caso que apresenta uma entonação peculiar, além de características semântico-pragmáticas distintas dos tipos de tópico e foco até então investigados pela literatura, é o foco sobreinformativo, objeto central de nossa pesquisa.

⁴ Na verdade, Zubizarreta (1998) refere-se a este tipo de foco, como foco não-contrastivo. Foco de informação é denominado por Kiss (1998).

⁵ AS – sigla do termo em inglês Assertion Structure.

⁶ Há ainda o foco classificado por Kiss (1998) por identificacional que tem o traço mais exaustivo. Esse foco tem uma interpretação do tipo *x e apenas x*. Um exemplo de foco identificacional ou exaustivo pode ser visto abaixo, em um estrutura de sentença clivada:

(i) A: Quem chegou?
B: Foi O JOÃO que chegou, (e ninguém mais).

- (9) A: O João chegou?
B: TODO MUNDO chegou.

No contexto em (9), ao contrário do tópico parcial de Buring, um elemento é dado e a resposta obtida corresponde ao conjunto do qual este elemento faz parte, “todo mundo”. Enquanto em (8), o falante opta por dar informação apenas de um elemento do conjunto, “João”, em (9), o falante, ao ser questionado a respeito de um indivíduo, responde não só sobre ele, mas sobre todos os indivíduos que fazem parte do conjunto em questão. O constituinte que traz a informação nova em (9), o sintagma quantificado “todo mundo”, apesar de certa maneira contrastar o conjunto todo com o elemento dado “o João”, não nega tal elemento. Pelo contrário, responde que “todo mundo foi pra festa”; isso acarreta que “João”, fazendo parte do conjunto em discussão, também tenha ido.

Casos como esse, portanto, não podem ser considerados como um foco contrastivo que apresenta as características propostas por Zubizarreta (1998), em que necessariamente o elemento dado no contexto deve ser negado. Nesse caso, pelo contrário, ao responder que “todo mundo chegou”, o falante responde afirmativamente sobre o João, mas deixa claro que a propriedade de chegar não é exclusiva dele, mas pertence a todos os elementos do conjunto.

Contextos como o dado acima, em (9), não são contemplados por nenhum dos conceitos até aqui apresentados. Por isso, no presente artigo será considerado que o conceito de foco destes dados é diferente do foco contrastivo discutido pela autora citada. O elemento focalizado não necessariamente deve negar o elemento dado no contexto e sim negar a exaustividade deste em relação à propriedade em discussão. Mais do que isso, tal constituinte traz informações além das requeridas. A este tipo de foco que dá informações além do solicitado, denominamos *foco sobreinformativo*.

3 IMPLICATURAS CONVERSACIONAIS E FOCO SOBRINFORMATIVO

Implicatura conversacional é um termo introduzido por Grice (1975). São informações implícitas, que não são pronunciadas pelo falante, mas que podem ser recuperadas a partir do contexto.

Em seu artigo, Grice apresenta o *Princípio de Cooperação*, o qual ele defende estar presente em praticamente todas as conversações que tenham como propósito trocar informações. O princípio de cooperação consiste na ideia de que o falante direta ou indiretamente tem pretensões de cooperar com o bom andamento da conversa da qual é participante. Este princípio está baseado no que Grice chama de quatro *máximas conversacionais*. A primeira, *a máxima de qualidade*, consiste no pressuposto de que o falante cooperativo diz apenas o que acredita ser verdade, não declara informações que acredita serem falsas, nem para as quais não tem evidências suficientes que comprovem sua autenticidade. *A máxima de quantidade* prediz que o falante geralmente traz à conversação exatamente as informações exigidas. Esta máxima é dividida em duas submáximas. A primeira afirma que o falante não deve omitir informações de que tenha conhecimento e a segunda que o falante não deve dar informações além do necessário. Outra máxima, *a de relevância*, declara que só é dito aquilo que para o falante é definitivamente importante para o tópico da conversação. A última, *de modo*, prediz que o falante deve ser claro em sua exposição, deve evitar a obscuridade e a ambiguidade, ser breve e ordenado.

As máximas conversacionais, segundo Grice (1975), são respeitadas em qualquer conversação em que os falantes pretendem compartilhar informações. No entanto, há contextos em que estas parecem ser, num nível superficial, desrespeitadas.

- (10) A: Você acha a Maria bonita?
B: Bom, ela se veste bem.

Na conversa em (10), à primeira vista, o falante em B não foi cooperativo com A, não respondendo exatamente ao questionado. Parece que ele desrespeitou o princípio de cooperação, em especial a máxima de relevância, que prediz que o falante deve dar apenas informações que sejam relevantes para o tópico da conversação. Contudo, há informações implícitas nesta declaração que o falante A, envolvido em determinando contexto, é capaz de interpretá-las. Imaginemos que João seja o falante A e gosta da Maria.

Pedro, o falante B, a acha feia. Quando João pergunta a Pedro sobre a beleza de Maria, o último, para ser mais educado e não magoar o amigo, responde B. Esta resposta implica que o Pedro não acha a Maria bonita, no entanto, em nenhum momento Pedro disse isto explicitamente. Em um primeiro momento, pode parecer que Pedro não foi cooperativo, pois não respondeu exatamente ao perguntado e de certa maneira pode-se pensar que ele tenha violado a máxima de relevância. Entretanto, o falante não deixou de ser cooperativo, e, em certa instância, respondeu ao que lhe foi perguntado, mesmo que não diretamente.

Esta resposta não direta gera informações implícitas, que não são pronunciadas pelo falante, mas são recuperadas pelo contexto, ou seja, as *implicaturas conversacionais*. Implicaturas são inferências pragmáticas que podem ser canceladas a qualquer momento e exigem contextos específicos para serem interpretadas. Voltando ao nosso exemplo em (10), na implicatura gerada, há necessidade de se conhecer o contexto para identificá-la. Ainda poderia ser cancelada da seguinte maneira:

- (11) A: Você acha a Maria bonita?
B: Bom, ela se veste bem e é bonita.

Em (11), a implicatura de que Maria é feia é cancelada com a afirmação de B de que ela é bonita. Além disso, podemos perceber, que num nível mais profundo de interpretação todas as máximas conversacionais, sobretudo a de relevância, foram respeitadas.

Os casos específicos de estudo deste artigo, como o exemplo abaixo, em (12), mesmo que superficialmente pareçam infringir algumas máximas conversacionais, na verdade, num nível mais profundo de interpretação, respeitam a todas elas.

- (12) A: O João foi pra festa?
B: TODO MUNDO foi pra festa.

No contexto acima, parece que o falante B violou a segunda submáxima de quantidade que prediz que um falante cooperativo não dá informações além do necessário. No entanto, ao dar tal resposta, o falante responde ao que foi requerido, pois quando diz que “Todo mundo foi pra festa”, se João é integrante deste conjunto, de certa maneira responde ao questionado. Tal atitude demonstra que ele está cumprindo outra máxima, a da relevância, pois ao dar a resposta sobreinformativa, B acredita que seja mais relevante dar informações sobre todos os elementos do conjunto a que “João” faz parte. Contextos como (12), em que o falante se utiliza de uma resposta sobreinformativa, serão mais explorados mais adiante, nas próximas seções.

4 ESTRUTURA DO DISCURSO E FOCO SOBREINFORMATIVO

4.1 A estrutura do discurso: Roberts (1996)

Buscando aprofundar os estudos sobre a *Estrutura da Informação*, Roberts (1996) explora tal tema não apenas pelo enunciado dado pelo discurso, mas sim pelo que está por trás deste: o que motivou e o que levou o falante a proferir determinada sentença. A autora assume com Carlson (1983) que todo discurso é organizado em relação a perguntas e respostas, sejam elas implícitas ou explícitas.

Em um discurso cujos participantes possuem como objetivo comum compartilhar informações sobre o mundo, estes buscarão contribuir para o bom andamento da conversação. Segundo Stalnaker (1978), este objetivo está voltado para responder à “grande questão” (*big question*): “Como as coisas são?” (*What is the way things are?*). No entanto, em uma conversa não é possível responder completamente a tal questão. Então, os falantes se utilizam da estratégia de responder a sub-questões relacionadas a esta.

Os participantes da conversa, primeiramente aceitam a questão mais imediata que está em discussão, que Roberts chama de *questão sob discussão* (*QUD*), e tendem a buscar uma resposta para ela. Respondendo à

questão sob discussão, o falante responde parcialmente à grande questão.⁷

Para formalização de questões, interessa-nos os conceitos *Q-alternative set*, de Hamblin (1973), e de *respostas parciais e completas*, de Groenendijk e Stokhof (1984). Ambos são assumidos por Roberts (1996) como base teórica para a semântica de perguntas. Para Hamblin, uma questão denota um conjunto de proposições. Observe a seguinte questão.

(13) Quem chegou?

A pergunta acima tem sua denotação semântica formada por um conjunto de proposições possíveis para respondê-la. Suponhamos que o domínio do contexto acima seja formado por três conjuntos de indivíduos: os alunos, os professores, os funcionários. O conjunto de alternativas da questão em (13) será o conjunto de proposições: {os alunos chegaram, os professores chegaram, os funcionários chegaram}. A denotação formal de (13), então, é a seguinte:

(14) $\llbracket \text{Quem chegou?} \rrbracket = \{\text{os alunos chegaram, os professores chegaram, os funcionários chegaram}\}$

Os participantes do discurso, ao ouvirem a questão e aceitá-la, buscam, dentro das alternativas acima, uma resposta adequada para ela. Groenendijk e Stokhof (1984) definem dois tipos de respostas possíveis: completa ou parcial. Uma *resposta parcial* para determinada questão é uma proposição que contextualmente envolve avaliação de verdadeiro ou falso para pelo menos um elemento do conjunto de alternativas dessa questão. Uma *resposta completa*, por sua vez, é uma proposição que contextualmente envolve uma avaliação para cada elemento do conjunto de alternativas. Vejamos o exemplo abaixo:

(15) Os alunos chegaram?

Imaginemos que temos no contexto os três conjuntos de alunos: os alunos do primeiro ano, os alunos do segundo ano, os alunos do terceiro ano. Estes fazem parte do conjunto de alunos dado pela questão (15). Neste contexto, a denotação semântica para (15) é dada a seguir:

(16) $\llbracket \text{Os alunos chegaram?} \rrbracket = \{\text{Os alunos do primeiro ano chegaram; Os alunos do segundo ano chegaram; Os alunos do terceiro ano chegaram}\}$

Se o falante responde com uma das proposições do conjunto de alternativas dado acima, como, por exemplo, em (17), abaixo, ele dá uma resposta parcial à questão (15). Se a resposta for (18), temos uma resposta completa para tal questão.

(17) Os alunos do primeiro ano chegaram.

(18) Sim, ~~os alunos chegaram~~.⁸

A resposta (17), segundo a teoria de Groenendijk e Stokhof, é uma resposta parcial para (15), porque avalia como verdadeira ou falsa ao menos uma das proposições de (16). No caso, a proposição “Os alunos do primeiro ano chegaram” é avaliada como verdadeira, ficando as demais sem avaliação. A sentença em (18), por sua vez, representa uma resposta completa para (15) porque avalia todas as proposições de (16) como verdadeiras. Com essas noções de resposta completa e parcial, os autores definem o conceito de acarretamento de questões:

(19) Uma questão q_1 acarreta q_2 sse a resposta de q_1 produz uma resposta completa para q_2 (cf. GROENENDIJK; STOKHOF, 1984, p.16).

⁷ A questão sob discussão faz uma partição no *context set* em mundos em que cada asserção das alternativas de resposta é verdadeira. Se a asserção é aceita, o *context set* diminui.

⁸ A resposta em (15) está representada como a afirmação “sim”, pois em PB, raramente ao responder completamente uma questão, o falante pronuncia a sentença completa. A não ser casos que apresentem entonação peculiar, estes não serão tratados no presente trabalho.

As questões a seguir apresentam uma relação de acarretamento, segundo Groenendijk e Stokhof (1984):

(20) Os alunos chegaram?

(21) Os alunos do primeiro ano chegaram?

Nos exemplos acima, a questão (20) acarreta (21), pois se (20) for respondida completamente, (21) será respondida, já que no conjunto de alternativas de (20) está contido conjunto de alternativas de (21). Se apenas a questão (20) obtiver uma resposta, como por exemplo: “Sim, os alunos do primeiro ano chegaram”, teremos uma resposta parcial para (21).

Roberts (1996) afirma que a semântica para as questões é estática e, segundo a autora, é necessária uma visão mais dinâmica das questões e da estrutura da informação para compreender a estrutura do discurso. Desta maneira, a autora apresenta uma teoria formal para a estrutura de informação.

A *estrutura da informação* é, dentro desta proposta, um conjunto de movimentos no discurso subdividido em: (i) um conjunto de questões, implícitas ou explícitas, sendo que cada questão representa um conjunto de proposições; (ii) um conjunto de asserções ou respostas, em que cada asserção representa um conjunto de mundos possíveis; (iii) um conjunto de movimentos aceitos, sendo questões ou respostas. Estes conjuntos apresentam várias funções e relações entre si, sendo que os movimentos ocorrem no discurso de forma linear. Um movimento é identificado por responder a uma questão sob discussão. Cada movimento aceito no discurso passa a fazer parte do *common ground*.

Com base no conceito de *Questão Sob Discussão (QUD)*, Roberts (1996) define que relevância está diretamente relacionada à QUD. Será relevante para o discurso uma resposta, seja ela parcial ou completa, para a questão sob discussão (QUD) ou uma questão relacionada a ela.

A teoria da estrutura informação apresentada por Roberts (1996), juntamente com a relação sub-questão/super-questão e as estratégias de resposta utilizadas pelos falantes, subsidiarão nossa análise de foco sobreinformativo – sobretudo as noções de acarretamento de questões e relevância.

4.2 Semântica de tópico e foco: Büring (1999, 2003)

Daniel Büring, em seu artigo sobre tópico de 1999, discute alguns conceitos em relação a elementos discursivos como tópico e foco que são importantes para nosso estudo. Em especial, ele apresenta uma proposta de interpretação de tópico que abrange tópicos contrastivos (em que o falante muda a direção da conversa) e tópicos parciais (em que o falante responde apenas parte do que foi solicitado). Esta seção é dedicada a uma breve apresentação da teoria de Büring e como ela pode contribuir para este estudo e para avanços com relação a outros fenômenos da língua.

Büring (1999) parte do princípio de que sentenças são formadas pelo par de componentes informacionais: *foco/background*. No *background* está contido o tópico, que como já vimos, é a informação dada, a pressuposição. Foco, por sua vez, é a informação nova que é solicitada pela questão e introduzida pela resposta. O autor se vale da semântica de foco dada por Rooth (1985), denominada *valor de foco*. No contexto abaixo, com um par questão/resposta, podemos identificar os componentes do discurso.

(22) A: Quem chegou?
B: OS ALUNOS chegaram.

Em (22)B, o constituinte que traz a informação nova e representa o foco da sentença é o NP “OS ALUNOS”.⁹ O tópico, que contém a informação dada pela questão é a pressuposição de que “Alguém chegou”. O valor de foco da sentença (22)B, segundo Rooth (1985), é o conjunto de proposições possíveis

⁹ Os constituintes de foco serão grafados em caixa alta daqui em diante.

para a resposta de (22)A. Veja a representação do valor de foco de (22)B abaixo, considerando que os elementos disponíveis no discurso sejam: alunos, professores e funcionários.

(23) $\llbracket(22)B\rrbracket^F = \{\text{Os alunos chegaram, os professores chegaram, os funcionários chegaram}\}$

O conjunto de proposições acima contém a proposição (22)B, portanto, uma resposta adequada, ou congruente, para o contexto dado acima. Entretanto, Büring (1999) observa que o valor de foco não é capaz de delimitar alternativas de respostas para contextos com tópicos contrastivos ou parciais, por exemplo. Um tópico contrastivo ocorre quando o falante deseja mover a conversação para uma entidade diferente à dada no discurso. Já o tópico parcial não responde exaustivamente ao que foi requerido, mas apenas a uma parte da questão.

(24) A: Que livro os alunos compraram?
B: /O JOÃO_r comprou \O DE LINGUÍSTICA_F

(25) A: Que livro o João comprou?
B: Bom, /O PEDRO_r comprou \O DE LINGUÍSTICA_F

Os exemplos acima representam o que Büring (1999) denomina respectivamente de tópico parcial e tópico contrastivo. No primeiro, em (24), o falante B não responde totalmente à pergunta feita por A, mas apenas à informação que corresponde a um indivíduo do conjunto de alunos, “João”. Já em (25), o falante B não responde ao que é solicitado e dá uma informação referente a um elemento novo no contexto, “Pedro”. Em ambos os casos, a resposta obtida não representa a esperada.

O autor também identificou que para a resposta ser apropriada nos contextos acima foram necessários dois acentos prosódicos distintos: o acento de foco, que tem como característica um pico de acento descendente; também um acento típico de tópico, que tem seu pico com curva ascendente. Sem estes, as construções seriam inadequadas. As respostas obtidas não fazem parte do valor de foco. Observe, abaixo, o valor de foco para (24)B e (25)B, respectivamente:

(26) $\llbracket(24)B\rrbracket^F = \{\text{João e Pedro compraram o livro de linguística, João e Pedro compraram o livro de literatura, João comprou o livro de linguística e Pedro o de literatura, João comprou o livro de literatura e Pedro o de linguística}\}^{10}$

(27) $\llbracket(25)B\rrbracket^F = \{\text{O João comprou o livro de linguística; O João comprou o livro de literatura}\}$

Note que em (26) não há uma proposição do tipo “O João comprou o livro de linguística”, resposta dada em (24)B. As proposições possíveis são apenas de respostas completas, sem apresentar uma proposição de resposta parcial, como ocorre no exemplo acima. O valor de foco de (25)B, apresentado em (27) também não apresenta a proposição obtida como resposta “O Pedro comprou o livro de linguística”, mas somente respostas relacionadas ao indivíduo “João”.

Para ser possível calcular o valor semântico de sentenças como as apresentadas acima, Büring (1999) definiu o *valor de tópico*, que representa um conjunto de questões, ou o conjunto do conjunto de proposições possíveis para determinado contexto. Para cada elemento disponível, há um conjunto de proposições. A soma destes conjuntos consiste no valor de tópico da sentença. Para (24)B, por exemplo, suponhamos que o conjunto de alunos seja formado pelos indivíduos: João e Pedro. Para cada indivíduo há um conjunto de proposições. Para João: {O João comprou o livro de linguística, O João comprou o livro de literatura}. Para Pedro: {O Pedro comprou o livro de linguística, O Pedro comprou o livro de literatura}. O valor de tópico de (24)B, portanto, é a junção destes conjuntos, como segue:

(28) $\llbracket(24)B\rrbracket^T = \{\{\text{O João comprou o livro de linguística, O João comprou o livro de literatura}\}, \{\text{O Pedro comprou o livro de linguística, O Pedro comprou o livro de literatura}\}\}$

¹⁰ Considera-se que, no domínio, há os seguintes indivíduos: {João, Pedro, livro de linguística, livro de literatura}

Como cada conjunto representa o valor ordinário de uma questão, a denotação do valor de tópico de (24)B pode ser representada por um conjunto de questões.

$$(29) \llbracket (24)B \rrbracket^{\text{Q}} = \{\text{Que livro o João comprou?}, \text{Que livro o Pedro comprou?}\}$$

Com a formalização do valor de tópico, o autor define a condição do par questão/resposta:

$$(30) \text{ O valor ordinário de uma questão deve pertencer a um elemento do valor de tópico da resposta } (\llbracket Q \rrbracket^{\text{Q}} \in \llbracket A \rrbracket^{\text{T}}).$$

Retomemos ao nosso exemplo em (24)B, repetido a seguir, para verificar se este satisfaz a condição do par questão/resposta:

$$(31) \text{ A: Que livro o João comprou?} \\ \text{B: /O PEDRO}_T \text{ comprou \O DE LINGUÍSTICA}_F$$

No contexto em (31), o valor ordinário da questão A representa um elemento do valor de tópico de B. Vejamos abaixo:

$$(32) \llbracket (31)A \rrbracket^{\text{Q}} = \{\text{O João comprou o livro de linguística}, \text{O João comprou o livro de literatura}\}$$

$$(33) \llbracket (31)B \rrbracket^{\text{T}} = \{\text{Que livro o João comprou?}, \text{Que livro o Pedro comprou?}\}$$

Notemos que o valor ordinário de (31)A está contido no valor de tópico de (31)B. O valor semântico da questão “Que livro o Pedro comprou?”, que faz parte do valor de tópico, é um conjunto de alternativas que contém “O Pedro comprou o livro de linguística”. A resposta é adequada e satisfaz a condição do par questão/resposta. Tal condição está relacionada à noção de congruência; no entanto, Büring (1999, 2003) afirma para uma resposta ser congruente, o valor semântico ordinário da questão deve pertencer ao valor de tópico de sua resposta e não ao valor de foco, como assumem outros autores como Roberts (1996)¹¹.

Outro tipo de tópico, a que Büring (1999) chama de tópico puramente implicacional, é apresentado a seguir.

$$(34) \text{ A: A sua esposa foi pra festa?} \\ \text{B: A /MINHA}_T \text{ esposa \NÃO}_F \text{ foi pra festa.}$$

A sentença (34)B, a não ser pelo acento de tópico, responde exatamente ao requerido pela questão em A, pois o valor de foco de (34)B é o seguinte:

$$(35) \llbracket (34)B \rrbracket^{\text{F}} = \{\text{A minha esposa foi pra festa; A minha esposa não foi pra festa}\}$$

Como o contexto (34) apresenta um exemplo de pergunta polar, em que há duas possibilidades de resposta, sim ou não, o valor de foco é constituído por uma proposição positiva e outra negativa. Ainda, nestes casos, no PB, o acento prosódico que indica o elemento de foco recai sobre o elemento negativo, se a resposta for negativa, ou no verbo da sentença, se a resposta for positiva.

A resposta dada em (34)B pertence ao seu valor de foco dado em (35). No entanto, o acento ascendente no constituinte de tópico em B indica que o falante deseja trazer ao contexto questões alternativas. Responde ao que A pergunta, mas deixa no ar questões como: A esposa de Pedro foi pra festa?; A esposa de Marcos foi

¹¹ Para o contexto em (25), em que há um tópico parcial, o valor de foco corresponde a (considerando o domínio: $D = \{\text{João, Pedro, livro de linguística, livro de literatura}\}$):

$$\llbracket (25)B \rrbracket^{\text{F}} = \{\text{João e Pedro compraram o livro de linguística}, \text{João e Pedro compraram o livro de literatura}, \text{João comprou o livro de linguística e o Pedro o de literatura}, \text{João comprou o livro de literatura e o Pedro o de linguística}\}$$

E o seu valor de tópico é o seguinte:

$$\llbracket (25)B \rrbracket^{\text{T}} = \{\text{Que livro o João comprou?}, \text{Que livro o Pedro comprou?}, \text{Que livro o João e o Pedro compraram?}\}$$

A resposta em (25)B é congruente com seu valor de tópico, já que a proposição “o João comprou o livro de linguística” é um elemento contido no valor ordinário da questão “Que livro o João e o Pedro compraram?”, já que a soma dos indivíduos Pedro e João corresponde ao conjunto de alunos neste contexto.

pra festa?; A esposa de x foi pra festa?... Estas questões podem determinar a continuidade da conversação. Mais formalmente teríamos o valor de tópico a seguir.

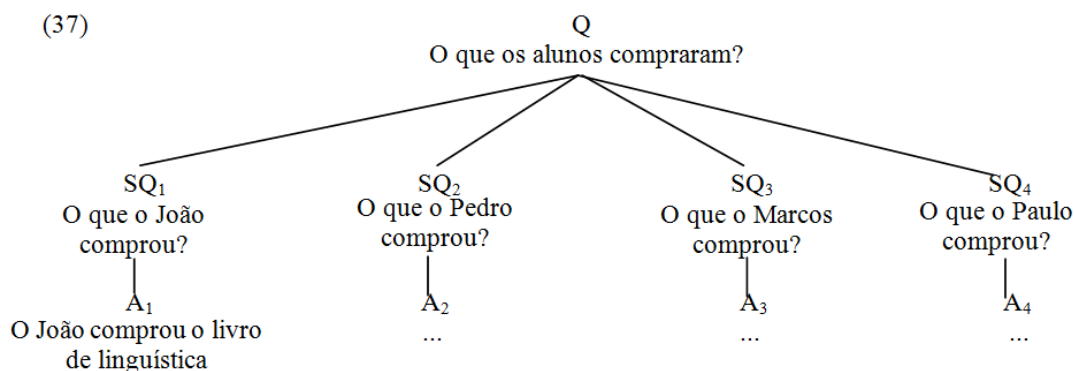
(36) $\llbracket(34)B\rrbracket^t = \{A \text{ minha esposa foi pra festa?; A esposa do Pedro foi pra festa?; A esposa do Marcos foi pra festa?}\}$

Uma diferença essencial de sentenças como (34) para as anteriores é que, enquanto para identificar a implicatura de sentenças com tópico parcial ou contrastivo era necessário olhar para o contexto anterior, implicaturas de sentenças puramente implicacionais determinam o rumo da conversação após a pronúncia da sentença.

4.3 Árvores do discurso: Büring (2003)

Em Büring (2003), o autor toma como ponto de partida a teoria de Roberts (1996) em relação às estratégias do discurso para aprofundar ainda mais sua teoria sobre tópicos contrastivos e parciais. Assume, ainda, uma estrutura tripartite para marcações de acentos entonacionais em sentenças. Para ele, há casos em que determinado constituinte na sentença é marcado por um acento de foco (F); em outros, o constituinte recebe um acento de tópico contrastivo (CT); e nos demais casos, nenhuma marcação ocorre. O que ele chama de marcação de tópico contrastivo neste artigo é uma marcação prosódica que abrange todos os fenômenos trabalhados em Büring (1999): tópico parcial, contrastivo e puramente implicacional.

Partindo da teoria de Roberts (1996), que propõe uma estrutura de relações de super-questões e sub-questões para a estrutura da informação, Büring desenvolve o que ele chama *D-trees* (árvores do discurso) para organizar as relações entre questões e asserções.



Na estrutura *d-tree* apresentada acima, cada nó representa um *movimento* do discurso que pode ocorrer uma sentença declarativa (A) ou interrogativa (Q ou SQ). Um movimento pode relacionar duas questões, como o movimento de Q para SQ₁, em que SQ₁ representa uma sub-questão de Q, ou ainda, relacionar uma questão com uma asserção (SQ₃ – A). Neste caso, a asserção deve responder à questão que imediatamente a domina. Diante destas relações na *d-tree*, Büring redefine *relevância* como segue:

Será relevante para o discurso uma asserção que represente uma resposta (completa ou parcial) para a questão sob discussão de determinada *d-tree*. No caso do exemplo em (37), uma asserção relevante para o discurso, seria a A₁, “O João comprou o livro de linguística”, que representa uma resposta completa para SQ₁ e parcial para Q

Büring, entretanto, chama a atenção para os casos em que o falante não responde exatamente à questão explícita, como já havia apresentado em seu trabalho anterior, de 1999. Nestes casos, o falante dá uma resposta parcial: tópico parcial; ou dá uma resposta diferente da que foi perguntada: tópico contrastivo. Voltando à estrutura em (37), se a resposta para a super-questão for parcial, o constituinte “O João” receberá o acento CT, como apresentado abaixo:

- (38) A: O que os alunos compraram?
B: O JOÃO_{CT} comprou LIVROS_F.

Em (38), o falante B não responde exatamente ao que foi questionado, portanto, o valor de foco de B não é equivalente ao conjunto de alternativas de Q, mas responde a uma sub-questão da pergunta em A do tipo “O que o João comprou?”.

- (39) A: O que os alunos compraram?
(*O que o João comprou?*)
B: O JOÃO_{CT} comprou LIVROS_F.
B': #O João comprou LIVROS_F.

A asserção em B' não é uma resposta congruente com a questão em A. Para responder a uma questão implícita, já que B não responde A e sim uma sub-questão dela (apresentada entre parênteses), o falante deve fazer uso do marcador de CT, o que indica que está utilizando uma estratégia e não respondendo diretamente à pergunta explícita.

Para o autor, a função principal de um marcador de CT (tópico contrastivo) é indicar uma estratégia do discurso. Identificar se o constituinte marcado trata-se de informação nova ou dada torna-se, então, uma função secundária. De acordo com Büring (2003), a marcação de CT não está diretamente ligada a conceitos mais abstratos de tópico e foco. Para ele marcação de CT está mais relacionada à indicação de uma estratégia do que a identificar se o constituinte marcado trata-se de uma informação dada ou nova no discurso.

As propostas de Büring (1999) e (2003) vistas resumidamente aqui abrangem todos os casos mencionados. Entretanto, contextos com respostas mais informativas do que as solicitadas, como os que vimos anteriormente, diferenciam-se prosodicamente dos casos de Büring e não recebem o mesmo acento de tópico apresentado pelo autor.

- (40) A: O João foi pra festa?
B: \TODO MUNDO foi pra festa.

Em (40), o acento que o quantificador universal recebe não é o mesmo de CT, que tem seu pico de acento ascendente. A entonação é descendente, mais alta no início da pronúncia do quantificador (cf. PIERREHUMBERT; HIRSCHBERG, 1990). O marcador de CT, portanto não é compatível com contextos de respostas sobreinformativas como a acima. Além disso, o falante, ao responder B, não responde a uma sub-questão de A e sim a uma super-questão do tipo “Quem foi pra festa?”, o oposto das relações apresentadas por Büring. Estas diferenças prosódicas e semântico/pragmáticas nos levam a afirmar que estamos diante de um fenômeno não contemplado pela teoria de Büring (1999, 2003). A proposta, então é, na próxima seção, buscar uma alternativa que contemple contextos com respostas sobreinformativas, que trazem informações além das requeridas.

5 FOCO SOBREINFORMATIVO E ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE RESPOSTA

Nesta seção, serão observadas estratégias de respostas sobreinformativas em que parece ocorrer um fenômeno oposto aos exemplos de Büring (1999, 2003). Enquanto nas respostas parciais de Büring, o falante opta pela estratégia de responder a uma sub-questão implícita de uma pergunta mais geral, nas respostas sobreinformativas, o falante opta por responder uma super-questão de uma questão mais restrita colocada explicitamente no contexto.

Observaremos o fenômeno de respostas sobreinformativas primeiramente em perguntas polares, aquelas em que a resposta esperada resume-se aos elementos sim/não. Após, com perguntas de constituinte, em que o foco da resposta seja um constituinte e, por fim, em contextos de perguntas implícitas, em que não há uma

questão explícita, dada pelo discurso¹².

5.1 Com perguntas polares

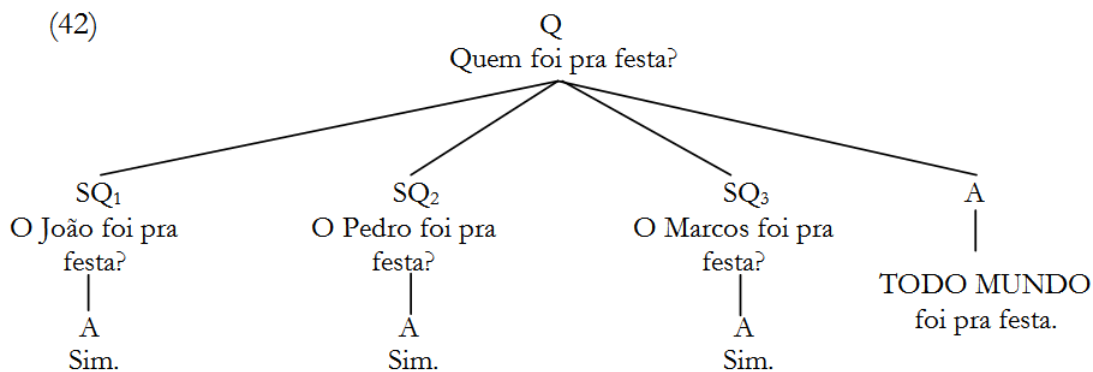
Perguntas polares são aquelas que têm como resposta esperada um dos dois elementos: sim, para resposta afirmativa, e não, para resposta negativa. Um exemplo de contexto com pergunta polar foi apresentado anteriormente e será repetido abaixo:

- (41) A: O João foi pra festa?
B: \TODO MUNDO foi pra festa.

A resposta para a pergunta em (41) poderia apenas ser a afirmativa “sim”. Em português brasileiro é bastante comum o falante repetir o verbo, indicando a afirmação na resposta. No caso do exemplo acima, a resposta poderia ser: “foi”, significando que João foi pra festa. No entanto, o falante opta por responder com o quantificador universal “TODO MUNDO”. Em um contexto em que os funcionários de determinada empresa foram convidados para uma festa, Carlos quer saber se o João foi e pergunta pra Paulo o que está em (41). A resposta em B acarreta a resposta solicitada, que João foi pra festa e, além disso, traz informações a mais sobre os demais convidados da festa. Ou seja, a propriedade que se aplica ao João não é exclusiva dele e sim de todas as pessoas salientes no contexto. É como se ficasse implícito algo do tipo: “o João foi, e além dele”, antes do falante responder explicitamente “TODO MUNDO foi pra festa”. Neste contexto, o Paulo acredita que seja mais relevante para o discurso dar informação de que todos os funcionários foram pra festa. Com essa declaração, ele responde automaticamente a perguntas do tipo: O Pedro foi pra festa? O Marcos foi pra festa?... Imaginemos que a festa foi um sucesso e há um interesse de Paulo de mostrar que todos participaram da festa. Ao declarar a resposta sobreinformativa, ele deseja enfatizar a importância da propriedade em questão, que é aplicada a todos os funcionários convidados para a festa.

De acordo com a teoria da estrutura da informação, de Roberts (1996), o falante, ao responder (41)A, dá uma resposta completa para a super-questão que domina a questão sob discussão. Ou seja, ao responder outra questão, ao invés da questão explicitamente colocada no discurso, o falante muda o que é relevante para o discurso. Segundo a proposta de Roberts, a relevância está atrelada à *Questão Sob Discussão (QUD)*. No contexto criado acima, a questão sob discussão posta no discurso era “O João foi pra festa?”. No entanto, o falante B se utiliza da estratégia de responder completamente a uma pergunta do tipo “Quem foi pra festa?”. Tal estratégia indica que o falante mudou a questão sob discussão. Em vez de simplesmente responder ao perguntado, resolveu responder a uma questão mais ampla. A partir desta estratégia, ele deixa claro que o que é mais relevante responder completamente a uma questão mais geral do que simplesmente responder à questão dada, já que tem informações sobre todos os convidados da festa. Como a questão mais ampla acarreta a questão dada explicitamente, o falante também a responde e, além disso, responde a suas questões irmãs, se pensarmos na estrutura hierárquica da árvore do discurso (*d-tree*) proposta por Büring (2003).

¹² No presente artigo, apresentaremos apenas contextos de foco sobreinformativo na posição de sujeito. Em Rosa-Silva (2012), apresentamos contextos com foco sobreinformativo em outras posições sintáticas, bem como uma discussão mais ampliada sobre o fenômeno.



Repare que o falante, ao dar a resposta sobreinformativa, responde completamente a uma questão mais ampla como indicada em Q na *d-tree* acima. A questão Q, desta forma, domina diretamente a resposta “TODO MUNDO foi pra festa”. O falante, com tal resposta, quer deixar claro que a propriedade em discussão não é exclusiva do indivíduo “João”, mas pertence a todos os indivíduos do conjunto.

Quanto ao acento prosódico, diferentemente dos exemplos constantes em Büring (1999, 2003), não há nenhum constituinte que receba o acento ascendente, característico de CT (cf. BURING, 1999, 2003; PIERREHUMBERT; HIRSCHBERG, 1990). Sendo assim, não há constituinte que receba esta função. O verbo recebe um acento descendente de foco de informação e o sintagma introduzido pelo quantificador recebe também um acento descendente. Se considerarmos que a informação trazida pelo quantificador representa uma informação nova, podemos concluir que o constituinte introduzido pelo quantificador universal tem a função informativa de foco. No entanto, vale lembrar que, segundo Büring (2003), o falante só faz uso do marcador de CT quando quer indicar uma estratégia do discurso. Quando o falante dá uma resposta como em (41), com informações além da requerida, ele também faz uso de uma estratégia, porém não é a mesma indicada pelo marcador de CT, mas oposta. O acento que o constituinte sobreinformativo recebe, portanto, não deve ser canônico de foco, mas um específico que indique tal estratégia.

No presente estudo, propomos que este último é um marcador de *foco sobreinformativo* (FS). Com isso, defendemos, diferentemente de Büring (2003), que além das marcações F e CT, um constituinte pode também receber um acento do tipo FS, de foco sobreinformativo. Daqui em diante, portanto, faremos referência à marca prosódica do constituinte sobreinformativo como FS. Ressaltamos que tal marcação de foco diz respeito ao acento prosódico que recai sobre o foco sobreinformativo e tem duas funções. A primeira, que é a função principal de FS, consiste em indicar uma estratégia no discurso e a segunda, identificar o constituinte marcado como uma informação nova no discurso. Portanto, tal conceito é diferente dos conceitos de foco apresentados anteriormente por Zubizarreta (1998).

Como vimos, os conceitos de foco contrastivo de Zubizarreta (1998) distancia-se do tipo de foco que identificamos nesta pesquisa. Enquanto na proposta da autora o constituinte focalizado elimina ou nega o constituinte dado, no caso das respostas sobreinformativas, o elemento focalizado representa um conjunto que inclui o elemento dado. Na verdade, há um contraste no foco sobreinformativo, porém, este se dá a partir da não-exaustividade do elemento dado em relação à propriedade em questão. Voltando ao nosso exemplo, o falante, ao dar a resposta sobreinformativa quer mostrar que a propriedade de ir à festa não exclusiva de “João”, com isso contrasta a não-exaustividade de tal propriedade em relação a “João”.

O que denominamos foco sobreinformativo aqui, portanto, diz respeito a um elemento que tem a função de contrastar a não-exaustividade de uma propriedade em relação ao elemento dado pelo contexto e incluir todos os elementos de determinado conjunto saliente. Ainda, FS não representa o constituinte de foco em si, mas a marcação prosódica que recai sobre este constituinte para primeiramente indicar uma estratégia de discurso utilizada pelo falante e, além disso, identificar uma informação nova. Tal informação é confrontada com informações já presentes no contexto, sem que estas tenham de ser negadas.

Com relação às respostas sobreinformativas, o falante, ao fazer uso da marcação de FS, indica que está respondendo a uma super-questão da explicitada no contexto, a fim de mostrar que a propriedade em

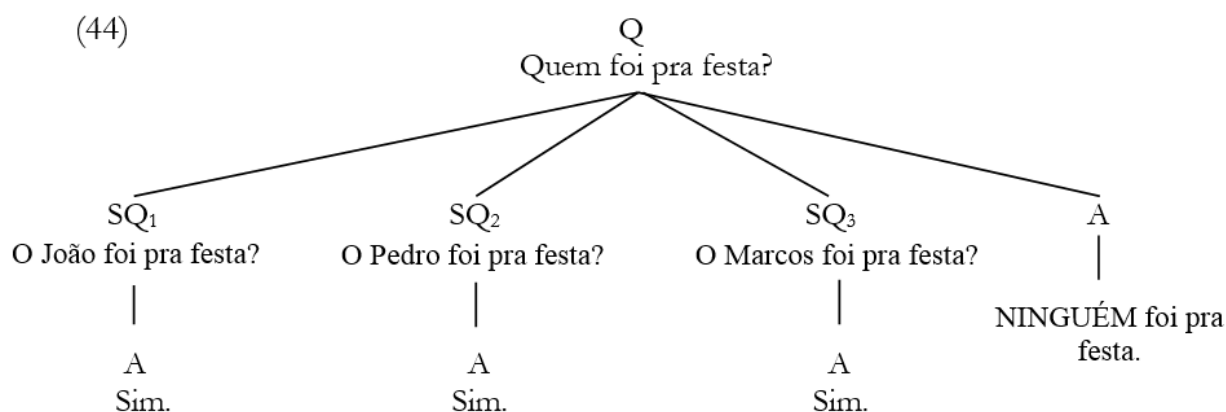
discussão não é exclusiva do elemento dado, mas de todos os elementos do conjunto do qual faz parte.

Voltando às máximas conversacionais de Grice (1975), em um primeiro momento pode parecer que o falante em (41)B, quando declara que: “TODO MUNDO foi pra festa” não respeite a máxima da quantidade, sobretudo a sub-máxima que declara que o falante cooperativo não traz informações além das solicitadas. No entanto, em uma observação mais cuidadosa no contexto, pode-se perceber que o falante utilizou-se de uma estratégia, ao modificar a questão sob discussão para indicar o que para ele era mais relevante no contexto. Considerou-se, a partir da máxima da relevância, que responder a uma super-questão, que domina a questão explicitada no discurso, era mais relevante do que responder apenas ao questionado. Tal resposta gera uma implicatura de que é mais relevante para o falante dar informações sobre todos os indivíduos do conjunto do que apenas do indivíduo requerido, o “João”.

Até aqui, observamos estratégias de respostas sobreinformativas apenas com a presença do quantificador universal distributivo “todo”, que tem a função de distribuir certa propriedade para todos os elementos do conjunto em questão. Nestes contextos percebemos que o falante faz uso de tal estratégia para enfatizar uma propriedade positiva e mostrar que tal propriedade não é exclusiva do elemento em discussão, mas de todos os elementos pertencentes ao seu conjunto. Vejamos, a seguir, estratégias com quantificadores negativos, que têm a função negar que certa propriedade está presente nos elementos de determinado conjunto.

- (43) A: O João foi pra festa?
B: \NINGUÉM_{ES} foi pra festa.

Para (43), pode-se pensar em um contexto parecido com anteriormente criado de que houve uma festa e os funcionários de certa empresa foram convidados. O Carlos quer saber se o João foi e pergunta pra Paulo o que está em B. A resposta acarreta que João não foi pra festa, já que ele faz parte do conjunto em questão. E mais ainda, traz a informação de que não foi apenas o João que não foi pra festa e sim de que em todo o conjunto de indivíduos saliente no contexto, não existe um sequer que tenha ido à festa. Imaginemos que Paulo era o organizador da festa e tinha muitas expectativas com relação a ela. No entanto, os convidados não foram e este fato causou uma frustração em Paulo. Com a resposta em B, Paulo quer demonstrar sua chateação e por isso acredita que é mais relevante responder à informação sobre todo o conjunto de funcionários, e não somente sobre o “João”. Responde completamente, então, a uma super-questão implícita do tipo “Quem foi pra festa?”. Assim, demonstra que esta propriedade negativa, de “não ter ido pra festa” não é exclusiva de “João”, mas de todos os funcionários convidados. A árvore do discurso de (44) parece ser similar à anteriormente proposta para resposta com o quantificador universal, exceto que o falante responde negativamente para cada indivíduo do conjunto.



O falante em (43) faz uso da estratégia de responder completamente à super-questão Q, conforme ilustrado em (44). Com isso, gera a implicatura conversacional de que é mais relevante dar informações sobre todos os indivíduos do que apenas sobre “João”. Responder à Q acarreta tanto a resposta de SQ₁, explícita no discurso, quanto a resposta de suas questões irmãs, SQ₂, SQ₃ e SQ₄.

As estratégias até aqui apresentadas têm uma característica em comum com as sentenças que apresentam o que Büring (2003) chama de *tópico puramente implicacional*. Nestas, o falante lança ao contexto questões a mais que acredita ser relevantes para a conversação e as deixa sem resposta. Nos contextos apresentados nesta seção, o falante, além de lançar outras perguntas que não fazem parte do *common ground*, responde completamente a uma super-questão que domina a questão dada e, em consequência disso, responde automaticamente a todas as questões lançadas, ou seja, não deixa nenhuma das questões em aberto. Abaixo, é apresentado um contexto de tópico puramente implicacional.

- (45) A: A sua esposa foi pra festa?
 B: A /MINHA_{CT} esposa \NÃO_F foi pra festa.

Em (45), o falante, ao responder com o acento de tópico sobre o constituinte “a minha esposa”, além de responder ao que foi solicitado, lança implicitamente no contexto questões sobre demais esposas. Tal falante indica que está respondendo parcialmente a uma super-questão como: “Quem foi pra festa?”. A diferença deste exemplo de Büring (1999) para as respostas sobreinformativas, portanto, é que enquanto em contextos como (45), o falante indica que está respondendo parcialmente a uma super-questão e deixa as demais sub-questões em aberto, nas respostas sobreinformativas, responde completamente à super-questão a qual a questão explícita está submetida. Com isso, o falante, ao mesmo tempo em que lança as perguntas, as responde, saturando qualquer tipo de pergunta relacionada àquele contexto.

Nesta seção foram discutidos contextos de perguntas polares com respostas sobreinformativas. Na seção a seguir, será observado o que ocorre com contextos formados por perguntas de constituinte.

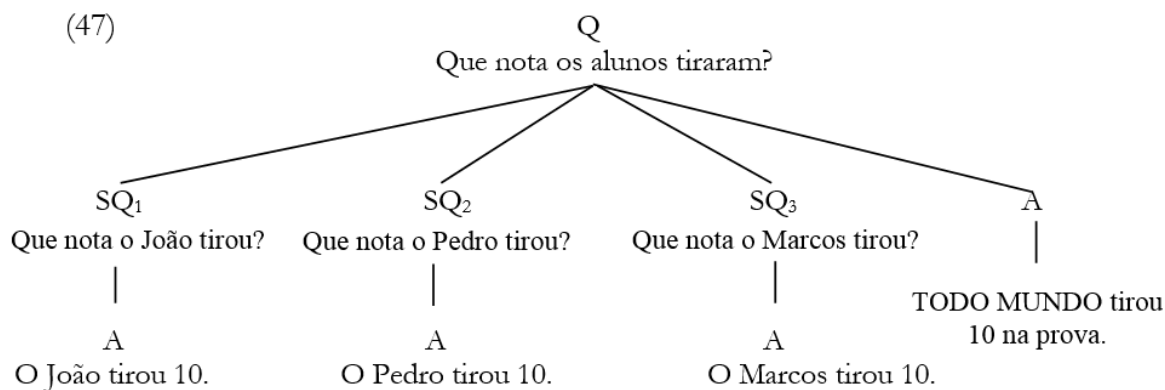
5.2 Com perguntas de constituinte

Os contextos que seguem são formados a partir de perguntas de constituinte, em que um elemento interrogativo (*quem, quanto, o que, qual*) é inserido na pergunta e geralmente é preenchido na resposta com um constituinte com função de foco.

- (46) A: Que nota o João tirou?
 B: \TODO MUNDO_{FS} tirou \10 NA PROVA_F.

Em certa ocasião, os alunos fizeram uma prova na disciplina do professor Carlos. A professora Maria quer saber qual foi o desempenho de João na prova desta disciplina, já que ele não está indo bem na disciplina da professora Maria. Pergunta então o que está em A. Carlos, satisfeito com o desempenho de seus alunos na prova, responde que “TODO MUNDO tirou 10 NA PROVA”. Ou seja, o João e toda a classe tiraram nota 10. Enfatizando que a propriedade de “tirar 10 na prova” se aplica a todos os seus alunos, Carlos quer demonstrar sua alegria e satisfação com eles. Com tal resposta, o falante fez uso da estratégia de resposta sobreinformativa e modificou a questão sob discussão, pois julgou ser mais relevante responder completamente a uma super-questão de (46)A do tipo: “Que nota os alunos tiraram na prova?”.

Contextos de pergunta de constituinte com respostas sobreinformativas produzem resultados parecidos com os contextos anteriormente analisados, de perguntas polares. A resposta acarreta o que foi requerido e, além disso, traz informações a mais que são comuns a todos os membros de certo conjunto. Estas informações a mais são julgadas pelo falante relevantes para serem inseridas no contexto e por este motivo o falante resolve responder completamente a uma pergunta mais ampla. A árvore do discurso pode ser representada como segue:



A estrutura da *d-tree* em (47) é similar à vista na seção anterior. Assim como em contextos com perguntas polares, o falante, ao utilizar a estratégia de uma resposta sobreinformativa, por responder completamente à super-questão que domina a questão explicitada no discurso, responde completamente às sub-questões que estão sob o domínio dessa super-questão, como ilustra a árvore do discurso acima.

A prosódia da sentença em (46)B também é similar às demais até aqui estudadas. Ambas apresentam dois picos de acento prosódico com curva descendente. A diferença é que em contextos de perguntas polares, um dos acentos recai sobre o verbo, para respostas afirmativas, ou sobre a negação para as negativas, enquanto o outro recai sobre o constituinte sobreinformativo. Já na sentença acima, um dos acentos claramente identifica um constituinte de foco informacional, pois recai sobre o constituinte que carrega a informação nova no contexto, enquanto outro recai sobre o constituinte quantificado. Este não pode ser um acento de CT de Büring (1999, 2003), já que não apresenta uma curva ascendente. O acento que recai sobre o constituinte sobreinformativo leva-o a assumir uma posição de evidência no contexto. Este constituinte, que apresenta um conjunto do qual o tópico inserido na pergunta faz parte, parece, então, não receber a função de foco meramente informacional na sentença, mas de foco sobreinformativo. Tal acento identifica que o falante optou por utilizar a resposta sobreinformativa, fazendo uso de uma estratégia do discurso e gerando uma implicatura. Contextos como (46), então, apresentam dois constituintes que recebem acento de foco, sendo um F, de foco informacional e outro de FS, foco sobreinformativo. Estes, além de apresentarem acento de pico descendente, trazem novas informações ao contexto. O último, além destas características, também apresenta a função de indicar uma estratégia discursiva por parte do falante.

Assim como nos contextos anteriores, o falante respeita o princípio de cooperação de Grice, e apesar de em um primeiro momento parecer que este esteja violando a máxima de quantidade, ele está respeitando a máxima de relevância, pois acredita que seja mais relevante dar informações sobre todos os alunos do que apenas sobre “o João”.

Nesta seção foram observadas estratégias de respostas sobreinformativas com perguntas de constituinte, em que há um elemento interrogativo na pergunta que geralmente é substituído pelo foco da sentença. Na seção a seguir discutiremos contextos em que não haja uma pergunta explícita.

5.3 Com perguntas implícitas

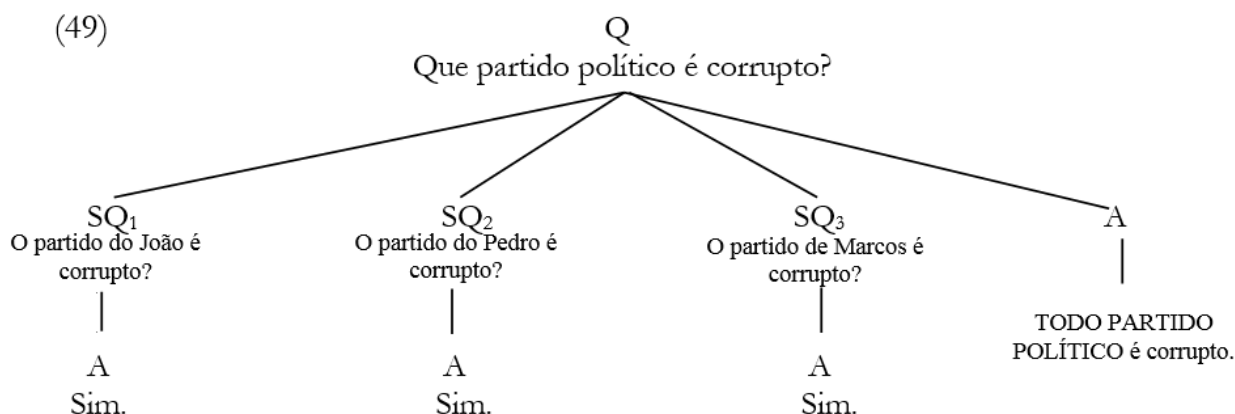
Há outras construções na língua, em que não há necessariamente uma pergunta explícita no contexto, mas que também levam o falante a utilizar expressões sobreinformativas. Essas expressões geralmente vêm contrastar ou complementar uma declaração dada anteriormente no contexto. Vejamos um exemplo, abaixo:

- (48) A: O partido do João é corrupto.
B: \TODO_{ES} PARTIDO POLÍTICO é corrupto.

A construção acima possui as mesmas características identificadas nas anteriores, em que há uma pergunta explícita. A única diferença é que no contexto com uma pergunta explícita, o falante, ao dar uma resposta sobreinformativa, responde ao perguntado, além de responder sobre os demais elementos do conjunto. Fica

implícito algo do tipo “foi, mas não foi só ele”. No contexto acima, o falante B aceita a declaração dada por A e esta informação passa a fazer parte do *common ground*. Então, declara que “TODO PARTIDO POLÍTICO é corrupto”. É como se uma expressão como: “além do João” ficasse implícita antes da sentença B.

Em um contexto em que dois amigos estão conversando sobre política, o falante A declara que o partido de João é corrupto. O falante B, para deixar claro que esta propriedade de ser corrupto, segundo seu julgamento, é de todo partido político e não exclusivamente do partido de João, responde que “TODO PARTIDO POLÍTICO é corrupto”. O falante B responde completamente a uma questão implícita mais ampla. A resposta acarreta que o partido de João é corrupto, mas de certa forma ameniza a afirmação do falante. O determinante quantificado recebe o acento com curva descendente de foco sobreinformativo (FS) igual ao acento nas estratégias anteriormente observadas. A partir do constituinte de tópico “o partido de João”, todo o conjunto a que este elemento faz parte é focalizado na sentença. Vejamos a *d-tree* do contexto acima:



Na estrutura hierárquica da *d-tree* apresentada acima, como não há uma pergunta explícita, pressupomos que as questões sob discussão sejam dos tipos acima. Podemos, então, observar que a declaração do falante em (48)B representa uma resposta completa para uma questão como Q, o que acarreta respostas para as sub-questões de Q. Tal estratégia demonstra que o falante ao declarar B, quer deixar clara a não-exaustividade de ser corrupto em relação ao partido do João.

No contexto apresentado acima, com uma pergunta implícita, é possível afirmar que, da mesma maneira que ocorre nos demais contextos, há uma implicatura de que o falante julga ser mais relevante dar informações sobre todo o conjunto de partidos, do que apenas do partido em questão.

Nesta seção, vimos estratégias de respostas sobreinformativas em contextos de perguntas implícitas. Tais estratégias apresentam as mesmas características semântico-pragmáticas das anteriores, em que o falante, ao julgar outra questão relevante para o contexto, responde completamente a uma super-questão da questão em discussão. No entanto, a asserção dada faz parte do *common ground* e a resposta sobreinformativa apenas contrasta a não exaustividade da propriedade em relação ao elemento dado já aceito no *common ground*. Ainda, possuem uma implicatura de que o falante deseja amenizar a afirmação anterior, geralmente com carga negativa, numa espécie de contraste ou complementação desta. As sentenças possuem um pico de acento que recai sobre o determinante quantificado. Este, por ter curva descendente e identificar uma estratégia no discurso é identificado como de foco sobreinformativo (FS). Tal marcação indica o uso de uma estratégia discursiva por parte do falante.

6 CONCLUSÕES

Neste artigo, apresentamos um tipo de foco muito recorrente na língua, a que denominamos de *foco sobreinformativo*. A partir dos contextos aqui analisados, podemos perceber que em sentenças com foco sobreinformativo, o determinante que introduz a super-informação apresenta um acento entonacional descendente. Propomos que tal acento, por indicar uma estratégia de discurso por parte do falante e trazer uma informação nova ao contexto, seja um acento de *foco sobreinformativo*. Com isso, diferentemente de Büring (2003), defendemos que a estrutura de marcações entonacionais de sentenças, além de apresentar

acento de foco (F), tópico contrastivo (CT), também pode apresentar uma marcação prosódica de foco sobreinformativo (FS).

Em todos os casos vistos aqui, a declaração sobreinformativa responde completamente a uma super-questão que domina a questão sob discussão. Portanto, tal resposta acarreta a resposta requerida e traz informações a mais, relacionadas a todo o conjunto no qual o elemento de tópico está inserido. O uso da estratégia sobreinformativa faz parte de um contexto em que o falante julga mais relevante dar informações sobre todos os elementos do que apenas ao requerido, já que tal informação não é exclusiva para tal elemento. Por este motivo muda a questão sob discussão no discurso, respondendo a uma super-questão da pergunta presente no contexto.

Podemos perceber que todas as sentenças respeitam as quatro máximas conversacionais de Grice (1975), sobretudo a de relevância. Para o falante que responde à questão com um constituinte sobreinformativo, o elemento inserido pelo tópico não é exaustivo em relação à propriedade que está em discussão. Há outros elementos, aliás, todos do conjunto do qual o elemento de tópico faz parte, que compartilham da mesma propriedade. Isto, conforme o julgamento do falante, é relevante para trazer ao contexto. As implicaturas geradas por essa estratégia vão variar conforme o contexto. Em contextos em que há uma propriedade positiva em discussão, o falante deseja enfatizar tal propriedade. Em contextos em que o que está em jogo é uma propriedade negativa, como nos casos da seção de perguntas implícitas ou mesmo das sentenças que objetivam este estudo, o falante faz uso da estratégia de sobreinformação como forma de amenizar a carga negativa que a propriedade em discussão tem. Com isso, deseja mostrar que esta não é exclusividade do indivíduo em pauta, mas de todo o conjunto a qual ele faz parte. Ou seja, falante contrasta a não exaustividade da propriedade em discussão em relação ao elemento dado.

REFERÊNCIAS

- BÜRING, Daniel. Topic. In: BOSCH, P.; VAN DER SANDT, R. (Ed.). *Focus – linguistic, cognitive, and computation perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-165.
- _____. On D-trees, beans, and B-accents. *Linguistics and Philosophy*, M.I.T: Springer Netherlands vol. 26, n.5, 2003. p. 511-545
- CARLSON, Laurie. *Dialogue games: an approach to discourse analysis*. Reidel, Dordrecht, 1983.
- GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.). *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.
- GROENENDIJK, Jeroen; STOKHOF, Martin. 1984. 250p. *Studies on the semantics of questions and the pragmatics of answers*. Tese de Doutorado, University of Amsterdam, 1984.
- HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English: Part 2. *Journal of Linguistics*, vol. 3: Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-244, 1967.
- HAMBLIN, Charles. Questions in Montague English. *Foundations of Language*, vol.10: Oxford: Reidel Publishing Company, p. 41-53, 1973.
- KISS, Katalin. Identificational focus versus information focus. *Language*, v. 74, n. 2: Linguistic Society of America, p. 245-273, 1998.
- PIERREHUMBERT, J.; HIRSCHBERG J. The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse. In: COHEN, P.; MORGAN, J.; POLLACK, M. (Ed.). *Intentions in Communication*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990. p. 271-311.
- ROBERTS, Craige. Information structure in discourse: Towards an integrated formal theory of pragmatics. *OSU Working Papers in Linguistics*, vol. 49: *Papers in Semantics*, p. 91-136, 1996.

ROOTH, Mats. *Association with focus*. 1985. 237p. PhD thesis, University of Massachusetts, Amherst, GLSA, Dept. of Linguistics, South College, UMASS, Amherst MA, 1985.

ROSA-SILVA, Fernanda. *Foco e relações de escopo: um estudo de caso no português brasileiro*. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

STALNAKER, Robert. Assertion. In: COLE, P. (Ed.) *Pragmatics – syntax & semantics*, vol. 9. New York: Academic Press, 1978. p. 315-332.

ZUBIZARRETA, Maria Luiza. *Prosody, focus, and word order*. Cambridge Massachusetts/ London, The MIT Press, 1998.

Recebido em 26/11/2014. Aprovado em 13/02/15.

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: QUESTÕES DE ORDEM POLÍTICO-LINGUÍSTICAS

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: CUESTIONES POLITICO- LINGÜÍSTICAS

THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN BRAZIL: LANGUAGE POLICY ISSUES

Kelly Cristina Nascimento Day*

Universidade do Estado do Amapá - Macapá, Ap

Mônica Maria Guimarães Savedra**

Universidade Federal Fluminense - Niterói, RJ

RESUMO: Atualmente, o debate em torno do ensino de línguas estrangeiras no Brasil encontra-se dividido em duas correntes: uma de caráter metodológico, conduzida preferencialmente pela Linguística Aplicada, e outra de caráter político, orientada pelo que Haugen (1999) denominou de Sociolinguística Aplicada ou, mais apropriadamente, pela Política Linguística Educativa conforme Petitjean (2006). Este ensaio propõe uma breve reflexão acerca de questões de ordem político-linguísticas, tais como ordenamento jurídico (LDB 9394/96, Lei 11.161/2005), recomendações (PCNs), representações linguísticas e multilinguismo (BEACCO; BYRAN, 2003). Tais questões subjazem muitos dos problemas do ensino de língua estrangeira no país, embora sejam concebidos puramente como de âmbito metodológico, como indicam Celani (1997), Campani (2006) e Leffa (1999). Os argumentos apresentados apontam para uma análise complementar dos problemas no ensino de LE e para uma percepção das línguas, na escola, calcada no papel social das LE.

PALAVRAS-CHAVE: política linguística; ensino; língua estrangeira.

RESUMEN: Actualmente, el debate sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil se encuentra dividido entre dos corrientes, una de carácter metodológica conducida preferencialmente por la Lingüística Aplicada y otra de carácter político, orientada por lo que Haugen (1999) ha denominado como Sociolingüística Aplicada o más apropiadamente, de Política Lingüística Educativa conforme Petitjean (2006). Este ensayo trae una breve reflexión sobre cuestiones político-lingüísticas, tales como de orden jurídico (LDB, 9394/96, Ley 11.161), recomendaciones (PCNs), representaciones lingüísticas y multilingüismo (BEACCO; BYRAN, 2003), que someten muchos de los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en el país, muchos de los cuales fueron concebidos puramente como ámbito metodológico como indica Celani (1997), Campani (2006) y Leffa (1999). Los argumentos apuntan hacia un análisis complementario de los problemas de enseñanza de LE y una percepción de las lenguas en la escuela, calcado en la función social de las LE.

PALABRAS CLAVE: política lingüística; enseñanza; lengua extranjera.

ABSTRACT: Currently, the debate about the teaching of foreign languages in Brazil runs two different paths: one methodological, guided by the applied linguistics; and one political, guided by what Haugen (1999) refers to as "applied sociolinguistics" or, more appropriately, Language Education Policy, as per Petitjean (2006). This paper proposes a brief discussion on political linguistic matters, such as the Brazilian Educational Legislation (LDB, 9394/96, law #11.161), recommendations (PCN), linguistic representations, and multilingualism (BEACCO; BYRAN, 2003). These matters underlie many of the problems in the country's foreign language teaching, even though they are purely conceived in a methodological framework, as exposed by Celani (1997), Campani (2006) and Leffa (1999). The arguments presented lead to a complementary analysis of the foreign language teaching problems and to a language perception, grounded on the foreign languages' social role.

KEYWORDS: language policy; education; foreign languages.

* Doutoranda da linha Estudos Aplicados da Linguagem do programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Monica Savedra; Professora de língua francesa da Universidade do Estado do Amapá - UEAP. Email: kellyday@uol.com.br

** Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Email : msavedra@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Não é propósito deste texto revisitar argumentos em favor do ensino/aprendizagem de línguas ou do valor formativo das línguas estrangeiras nos nossos dias, tais razões estão nos discursos de governantes, professores, alunos, profissionais liberais, da imprensa em geral, entre outros, que retomam continuamente a temática ao tratar das habilidades linguístico-culturais requeridas atualmente pela sociedade da informação e, por conseguinte, pelo mercado de trabalho; antes, pretende esboçar algumas considerações que muitas vezes passam incólumes pelas discussões em torno do ensino de línguas no país.

Toda escola e todo professor, qualquer que seja sua disciplina, deveria ter claro que as línguas, independente de seu status (materna, segunda ou estrangeira), no contexto de ensino, são, antes de tudo, o meio através do qual se acessa o conhecimento de qualquer outra área do saber, por mais distante que elas possam parecer de um determinado domínio de conhecimento. Apoiados na visão vigotskiana, concebemos a língua (gem) como um produto social que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, nesse sentido, a língua é objeto central no processo educativo. A matemática ou a física, por exemplo, precisam da codificação numérica, veiculada através da língua, para construir conceitos e divulgar suas teorias. De igual maneira, se processa a construção/aquisição de saberes espaço-temporais, lógico-matemáticos, biofísicos, artístico-culturais, etc., construídos e organizados em diferentes línguas ao redor do mundo.

Conhecer línguas, portanto, é condição *sine qua non* não apenas para uma ampla acessibilidade ao conhecimento instituído, formalizado ou não, mas também às possibilidades de construir novos conhecimentos através do contato, da interação, das ciências e veiculá-los pelo instrumento linguístico. Nessa perspectiva, discutir o papel das línguas e o espaço ocupado por elas no currículo básico do ensino brasileiro deveria ser colocar em questão não apenas os objetivos declarados no que tange à construção de competências e habilidades em língua estrangeira, mas, sobretudo, à formação que queremos construir correlativamente à cidadania, à igualdade de condições e direitos, à tolerância para com o outro e o diferente, às diferentes formas de saber e de acesso ao saber, ou seja, trazer à tona os fundamentos políticos, sociais, econômicos, culturais e jurídicos subjacentes às propostas emanadas pelo poder público para esse ensino.

Depreende-se, portanto, nesse âmbito, que “qualquer pensar sobre ensino de línguas no país, quer seja de língua materna, quer seja de língua estrangeira, tem que ser colocado, antes de tudo, no contexto da macropolítica que o país tem” (RAJAGOPALAN apud SILVA et al., 2011), não restringindo os debates à microvisão da sala de aula ou da escola, mas situando-os em uma esfera bem mais ampla, a da política linguística educativa, sob pena de nunca ultrapassar as superficialidades, as questões mais pontuais e aparentes do ensino de línguas.

Este ensaio busca promover uma reflexão sobre questões político-linguísticas inerentes ao ensino de línguas no Brasil, centrada na percepção das línguas e seus papéis sociais no contexto educativo nacional. Propõe-se então, através do entrelaçamento das visões macro e micro político-linguísticas, um percurso analítico que parte das noções de política linguística, de suas implicações na escola e na sociedade, que situa aspectos de representação e ideologias linguísticas, revisita os atos jurídicos norteadores da política linguística educativa brasileira e relaciona as esferas políticas e metodológicas.

2 POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCATIVA

Política linguística tem um conceito amplo e abrangente. Ela está relacionada a toda decisão tomada por agentes sociais no sentido de orientar o uso de uma ou mais línguas em concorrência em uma dada situação. A política linguística educativa corresponde a um componente específico de uma política linguística cujo domínio de aplicação refere-se especificamente ao ensino de línguas. Dentre as escolhas conscientes realizadas no âmbito de uma política da língua, uma política linguística educativa se limita àquelas que tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem das línguas (PETITJEAN, 2006), sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras.

A noção de política linguística educativa se desenvolveu nos anos 1990 e expandiu-se ao longo da primeira década do século XXI. Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística (BEACCO; BYRAN, 2003).

Pode-se dizer, portanto, que ensinar línguas é tanto uma decisão quanto um ato político. Um ato que delinea desde a visão que se tem das línguas em uma sociedade e seus papéis sociais, até suas funções educativas. Longe de aferir apenas a questões de ordem teórico-metodológicas, o ensino de línguas está fortemente relacionado às especificidades geopolíticas, econômicas e sociais de um Estado-nação e às políticas linguísticas por ele adotadas. Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixá-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico; aumentar ou reduzir a carga horária, enfim, tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico.

Comumente tratados em esferas independentes, a política e a metodologia, os problemas do ensino de línguas estrangeiras seguem tracejando debates em linhas paralelas sem confluência, sem que se observe que todas as questões relativas ao ensino de línguas estão estreitamente relacionadas e parece pouco sensato, no conjunto dos debates políticos, não incluir-se questões metodológicas e vice-versa, uma vez que qualquer exame mais atento e criterioso pode comprovar a estreita ligação entre elas.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas tem sido alvo, e não sem razão, de inúmeras críticas, oriundas dos mais diversos segmentos sociais, que apontam diferentes vilões para a não aprendizagem de uma língua estrangeira na escola (CAMPANI, 2006; CELANI, 1997). Dentre as razões que determinariam o fracasso da disciplina *língua estrangeira* na escola, indicam-se ora os professores e sua formação teórico-prática ineficiente e inadequada, o não domínio da língua, as práticas tradicionais e pouco motivadoras; ora as condições da escola, o grande número de alunos por sala, a ausência de materiais didáticos e de suportes tecnológicos, o tempo destinado à disciplina; ora a desmotivação do aluno por falta de “bagagem cultural” e “conhecimento de mundo”.

Fato é que poucas vezes se relacionam tais questões à forma tradicional e elitista, já institucionalizada na nação brasileira, de conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em outras palavras, embora o foco dos problemas pareça ser, com frequência, o aspecto linguístico-metodológico - e ele existe -, suas raízes estão fortemente instauradas em fundamentos político-linguísticos pouco levantados, sobretudo nas esferas de decisão como Ministérios, Conselhos, Secretarias etc.

3 ENTENDENDO OS NÓS POLÍTICO-LINGUÍSTICOS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Para a situação atual do ensino de línguas na escola, concorrem alguns elementos de cunho político que repercutem em aspectos de ordem metodológica. Dentre os aspectos que se revelam determinantes para o *status quo* do ensino de línguas no Brasil, destacamos: a visão do “Estado brasileiro” para o ensino da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE), a representação construída em torno da LE ensinada na escola e a função social das línguas estrangeiras no dia-a-dia do brasileiro.

3.1 UMA LEITURA DA VISÃO DO ESTADO EM RELAÇÃO A LM E LE: DOIS PESOS E MUITAS MEDIDAS

A língua materna, em seu registro culto, é a língua do exercício do poder, é a língua do Estado. Através dela constrói-se a relação do Estado com a Nação, consolida-se o Estado-nação, delimitam-se os parâmetros do que é bom ou ruim, do que é certo ou errado, do que se diz ou não se diz. A LM é o principal veículo de acesso ao conhecimento interno e externo à língua e, em sendo assim, ela é também uma poderosa fonte de controle ideológico, um filtro de valores, de visões de mundo, de culturas, etc., através do qual o Estado exerce seu poder. Por isso mesmo, ela tem espaço privilegiado na sala de aula.

A língua estrangeira, como o próprio nome já diz, é a língua de tudo que é, ou parece ser, externo ao Estado-nação. Limitando os poderes do Estado, ela é, também, por ele, limitada, à medida que sua presença não é percebida com naturalidade. A LE representa muito mais o espaço do outro e, como tal, seu espaço oficial precisa ser circunscrito pelas funções determinadas pelo Estado.

Alia-se a esta visão o papel elitista que durante séculos a educação como um todo e o ensino de língua estrangeira, em particular, desempenharam em nosso país. Destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos ou nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em

francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias. Guardadas as devidas proporções, essa foi a herança que atravessou o século XX nas escolas brasileiras.

Por outro lado, o estado estabelece o papel da língua estrangeira em resposta ao cenário político e econômico. Ensinam-se línguas quando convém ensinar e com fins bastante definidos, no caso brasileiro, o de seguir o modelo de educação difundido na Europa (LEFFA, 1999). Nessa esteira, o inglês entra no cenário nacional brasileiro com a abertura dos portos para a Inglaterra no século XVIII; as LE são retiradas do currículo nos anos 60 quando se acreditou que para uma formação instrumental para o trabalho bastava que o “cidadão” fosse capaz de ler e escrever em LM; o francês perde espaço em conformidade com a diminuição da influência francesa no mundo etc.

Em verdade, desde que foram introduzidas no sistema de ensino brasileiro, as línguas estrangeiras nunca tiveram como objetivo primeiro uma função prática, com foco no uso, em funções sociais legítimas, mas fundamentalmente o de seguir parâmetros educativos formulados para outras realidades, visando atender necessidades específicas de um público muito restrito, servindo muito mais de elemento de distinção social do que de habilidade linguageira.

Ancoradas nessas tradições, a LM e a LE chegam ao século XXI ocupando espaços muito desiguais na escola. À medida que a língua estrangeira perde sua função primeira no espaço escolar, a de dar acesso, tal qual a LM, a conhecimentos elaborados em diversas disciplinas, ela perde também espaço e prestígio. Embora sustentadas em bases sociolinguísticas semelhantes, elas passam a desempenhar papéis bastante diferenciados na sala de aula. Se por um lado a LM parece justificar-se em si mesma como língua nacional, a LE, destituída de função objetiva, parece socialmente não fazer sentido no espaço escolar “monolinguista”. Nesse contexto, definem-se os fundamentos jurídicos que justificam cinco horas-aula para uma língua falada por todos, duas horas-aula para uma língua na qual muitos sequer podem fazer um cumprimento e, ainda, uma total ausência de projetos comuns entre elas.

Do mesmo modo, conceber a aprendizagem de uma LE como simples acúmulo de conteúdos, aliás, como o são todas as demais disciplinas do currículo básico, determina, como função específica, muito mais a de realizar as provas do vestibular do que torná-la útil na formação profissional, resultando particularmente na naturalização das salas superlotadas, no número de aulas reduzido e na pouca aplicação prática dos conhecimentos.

Conhecer também é uma forma de libertar-se e, nesse sentido, dar a conhecer outras línguas pode representar soltar amarras, o que não convém ao projeto político nacional brasileiro.

- a. - A representação construída em torno da língua estrangeira ensinada na escola.

Herança de uma tradição gramatical pautada no estudo da forma e na memorização lexical que entende a aprendizagem de uma LE como a aprendizagem de qualquer outra disciplina (MOITA LOPES, 1996), o ensino de LE na escola brasileira centra-se no aprender sobre a língua e não em aprender a usar a língua. E, uma vez que o foco está em conhecer as estruturas linguísticas (sobretudo sintáticas e morfológicas) e aplicá-las em diferentes atividades escritas, o número de alunos por sala não parece ser um problema relevante (se a História pode ser ensinada para uma turma de 50 alunos, por que razão não se poderia ensinar língua estrangeira?).

Isto posto, a cultura brasileira de aprender línguas estrangeiras, baseada que é na experiência educacional tradicional, nas maneiras usuais de os aprendentes estudarem a língua alvo (ALMEIDA FILHO, 1993), está fortemente atrelada à imagem de uma disciplina como “qualquer outra”, porém, “sem uso efetivo”, “puramente gramatical”, de “pouca importância formativa”, na qual “ninguém constrói habilidades reais” na escola. Nesse contexto, aquilo que parece ser uma jocosa brincadeira sobre o que se aprende na escola em inglês, *the book on the table* e o verbo *to be*, extensiva a qualquer outra LE, compõe um retrato bastante fiel da representação do ensino de LE mais comum do brasileiro.

Pautada no modelo de ensino da língua materna, a língua estrangeira segue sendo cobrada por habilidades que, dadas às condições que lhes são oferecidas, não são possíveis de serem alcançadas, mas, pelas quais, os professores são chamados a responder, sendo responsabilizados por tudo, desde a motivação em aprender até o domínio oral da língua pelo aluno.

Embora as condições de aprendizagem da LE sejam diferenciadas da aquisição da LM, tendo a primeira, caracterizadamente, um tempo de sala de aula diminuto e um conhecimento prévio (do aluno) infinitamente inferior, do professor de LE exige-se construir em sua clientela, em condições incomparáveis, as mesmas competências que levaram anos para se consolidar em LM e, do aluno de LE, é cobrado desempenho prático oral tal qual em LM, como se ambas as línguas tivessem na escola espaço semelhante, tanto no uso diário, quanto no tempo de ensino a elas destinado.

Vale salientar, no entanto, que tais práticas estão subliminarmente pré-estabelecidas pela política linguística nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, cujos parâmetros delimitam o lugar, o tempo e o papel das línguas no ensino, ou seja, o sistema educativo que temos é fruto das concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que fundamentam o projeto nacional de educação, explicitados tanto na Lei de Diretrizes e Bases em voga quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Almejar construir competências orais em LE na escola, a partir de critérios objetivos que concorram para a construção de uma verdadeira competência comunicativa, demandaria uma nova postura política, e, por conseguinte, metodológica em relação ao papel da LE no espaço escolar nacional, na formação para o trabalho, no dia a dia do cidadão, bem como no modo de formar professores e de ensinar línguas, entre elas, inclusive, a materna.

b. - A função social das línguas estrangeiras no dia-a-dia do brasileiro.

Língua é uso. Essa deveria ser a premissa norteadora fundamental do ensino de línguas, seja para professores, formadores ou dirigentes. Que sentido há em aprender uma língua para a qual não se vislumbra nenhuma função?

O pouco contato da grande maioria da população brasileira com falantes de outras línguas, bem como o baixo uso de línguas estrangeiras em ambientes de trabalho, fatos resultantes da longa condição de terceiro mundo limitadora de avanços tecnológicos, econômicos e sociais no país, representaram, durante décadas, uma barreira para o vislumbramento de um ensino de línguas baseado em funções e usos sociais concretos.

É fundamentalmente a abertura do mercado consumidor brasileiro, fruto do processo de globalização, que lança as bases para uma nova relação com as línguas no país. A implantação de empresas multinacionais, por um lado, coloca o povo brasileiro em contato com trabalhadores falantes de outras línguas e, por outro, demanda a formação de quadros profissionais capazes de interagir em línguas estrangeiras. A intensificação das relações comerciais entre empresas, universidades, órgãos governamentais e não governamentais exige profissionais com habilidades linguísticas semelhantes. O turismo mobiliza recursos em camadas sociais diversas e de igual maneira aproxima falantes de línguas diferentes de tal modo que o uso efetivo de uma língua estrangeira deixa de ser “qualidade decorativa” para alcançar status de “prática objetiva”.

Além disso, o avanço tecnológico que se mostra principalmente nas e através das mídias, diminui não apenas as barreiras econômicas, linguísticas e culturais, mas também as distâncias, aproximando virtualmente as pessoas e difundindo informação e conhecimentos elaborados em diferentes línguas. Do interior da Amazônia aos centros turísticos do país como Rio de Janeiro e Salvador, das favelas sulistas à casa de farinha amazônica, do shopping à taba, o brasileiro não somente entra em contato de alguma maneira com o falar estrangeiro, mas é cobrado a estar preparado para isso.

Nesses contextos, acumulam-se as cobranças sociais em torno da construção efetiva de habilidades linguísticas orais em LE nas escolas da sociedade da informação. A necessidade do uso fez nascer a urgência do aprender. Um aprender que deveria estar muito mais ligado aos padrões de aquisição de uma língua do que à tradição de ensino e aprendizagem, cujas bases ainda não repercutem na sala de aula. Se em outros tempos, aprender uma ou mais línguas estrangeiras fazia parte do culto ao espírito, nos nossos dias constitui uma habilidade mínima que não se restringe à simples capacidade de leitura elementar.

As soluções apontadas pela política linguística educativa brasileira, como, por exemplo, o direcionamento para a leitura dado pelos PCNs, sinalizam muito mais para a conformação do ensino de línguas à condição a que está relegado no ensino regular (público ou privado), do que para uma mudança efetiva de concepção e, portanto, de abordagem da língua estrangeira no âmbito da educação como um todo.

4 ENSINO DE LÍNGUAS: POLÍTICA, PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

Subjacente a todo ensino de línguas, há uma política linguística pré-estabelecida que determina a língua a ser ensinada, o status oficial dessa língua, o lugar dessa língua na escola e, muitas vezes, o papel social dela na comunidade. Vinculados a uma política, surgem o planejamento e a metodologia de ensino, apontando como introduzir o ensino de LE, seu espaço na sala de aula, os objetivos a serem alcançados, o programa, os mecanismos de controle, a formação de professores; o perfil da formação, os instrumentos de ensino, as habilidades almejadas etc.

Em contrapartida, no sentido inverso, a metodologia e, por conseguinte, o planejamento revelam muito mais de uma política linguística do que se pode aferir dos discursos e projetos governamentais.

Dar a possibilidade de escolha de uma língua pela comunidade escolar (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) e limitar a apenas duas línguas (Inglês e Espanhol) o maior processo de entrada nas universidades (ENEM/SISU) é tão revelador da política linguística educativa nacional quanto a obrigatoriedade de oferta do espanhol (Lei 11.161/2005) em todo o território nacional. Em outras palavras, aquilo que o Estado oferece com uma mão, ele retira com a outra, conformando uma política centralizadora que ignora os diferentes cenários sociais, culturais e linguísticos brasileiros.

De igual maneira é acenar com a escolha da LE e contemplar as escolas com livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) de duas línguas somente; é falar de formação para a cidadania, de desenvolver habilidades languageiras que atendam ao mercado de trabalho, trabalhar em uma perspectiva sociointeracionista e recomendar o ensino da leitura, sem no mínimo orientar para uma leitura focada em objetivos práticos como a construção de conhecimentos em disciplinas afins. Tais dados só reforçam, em última instância, o papel secundário, para não dizer insignificante, que o ensino de LE ocupa na escola e na educação brasileira.

Além disso, quem são e como são formados os professores de LE? É preciso questionar o papel da Universidade e as condições de formação para esse ensino. À medida que não se pode ofertar uma formação consolidada em línguas ao graduando, antes de sua efetiva chegada à sala de aula, como se pode pensar em ensino de qualidade nos níveis mais elementares de ensino? É tempo de colocar-se em xeque a ausência de uma efetiva transposição dos debates acadêmicos e resultados de pesquisas para o espaço formal de ensino que é a sala de aula.

Na era da tecnologia da informação, em que os alunos dominam as novas tecnologias com muito mais habilidade que a maioria dos professores, é exigir demais de alunos e professores que se limitem ao giz e ao quadro negro como principais recursos didáticos na sala de aula. Em conformidade com as condições da escola pública, as práticas de ensino de línguas mais tradicionais se perpetuam e com elas as representações do ensino e do papel da língua estrangeira na sala de aula, elementos que reforçam uma política linguística educativa de “faz de conta” e idealizam a eficiência das escolas privadas de línguas estrangeiras.

5 CONCLUSÃO

No percurso traçado ao longo desse ensaio, buscou-se refletir sobre os fundamentos político-linguísticos que promovem o insucesso e a descontinuidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Partindo do pressuposto de que há estreita relação entre as esferas políticas e metodológicas, apontaram-se questões de ordem político-linguística, tais como status legal e representação linguística, aspectos que repercutem metodologicamente na escola e mais especificamente na sala de aula de língua estrangeira.

Destacou-se, ainda, a relação do cidadão brasileiro com as línguas estrangeiras, a representação da cultura do aprender línguas, bem como a função social das línguas no contexto da globalização, fator que eleva o papel e a importância das línguas a um novo patamar na sociedade brasileira.

Finalmente, procurou-se estabelecer conexão entre as ações políticas, o planejamento educacional e a metodologia de ensino na expectativa de correlacionar a atual política brasileira de ensino de línguas, bem como os instrumentos direcionadores do planejamento de ensino de línguas na escola, como o ENEM, o SISU

e o PNL D, com as metodologias de ensino adotadas que ainda conduzem inexoravelmente a resultados inexpressivos, senão inócuos, no que tange à construção de habilidades reais de uso de uma língua estrangeira.

Em consonância com as palavras de Cristovão (1999), não se pode esperar que os professores mudem suas práticas enquanto as concepções de língua e de ensino de LE, as instituições, os currículos, os materiais didáticos e as políticas, dentre as quais as de formação de professores, continuam os mesmos. É preciso repensar em todas as instâncias de decisão o papel da língua estrangeira na formação para a cidadania, a importância que a escola, o estado e o país atribuem ao ensino de línguas, e na exata medida, exigir que sejam dadas aos professores as condições para que respondam eficazmente às responsabilidades que lhes são atribuídas na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei 11.161* de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Língua estrangeira. 1998.

_____. MEC/SEB. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.

_____. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.

BEACCO Jean-Claude ; BYRAM, Michael, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division de politiques linguistiques, avril, 2003.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 201-221, jul./dez. 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, PASCHOAL, Mara Zanoto de. (Org.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-25.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, p. 39-51, 1999.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson José.. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, v.21, n. especial, p.419-435, 1999.

_____. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: _____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p.127-136.

PETITJEAN, Cecile. Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe : de la Théorie à la pratique. *Printemps, Sprig* v.I, n. 2. Université de provence, 2006. Disponível em :<<http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>>. Acesso em 22.set. 2012.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos*. Edição 08, v. 02, 2011. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 12 abr. 2013.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Recebido em 01/05/2015. Aprovado em 04/06/15.

ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO PARFOR

ESTRATEGIAS DE PROGRESIÓN REFERENCIAL EN TEXTOS DE ESTUDIANTES DEL PARFOR
REFERENTIAL PROGRESSION STRATEGIES IN THE TEXTS OF STUDENTS OF THE PARFOR

Antônia Alves Pereira*
IEL – UNICAMP

RESUMO: Este artigo discute estratégias de progressão referencial usadas por alunos de Letras-Língua Portuguesa do programa PARFOR. Abordamos a questão do ponto de vista sociocognitivo. Partimos de algumas questões sobre referencialização surgidas no seio da literatura especializada, dentre elas, a concepção de referente que nos leva a discussão sobre língua sistema vs. língua interação. Na sequência, identificamos como esses alunos/professores faziam evoluir o referente ao longo de seus textos. Nossa pesquisa revelou que muitas estratégias por eles adotadas são próximas daquelas utilizadas em texto de natureza não formal, isto é, não fazem parte do gênero acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: progressão referencial; aluno; ensino; texto.

RESUMEN: En este artículo se analizan las estrategias de progresión referencial usadas por estudiantes del Programa PARFOR - Programa de Portugués y Literatura- a partir de una perspectiva socio-cognitiva. Partimos de algunas preguntas sobre el hacer referencial surgidas dentro de la literatura, entre ellas el concepto de referente, que nos lleva a la discusión de la interacción lingüística del sistema x sistema del habla. A continuación, identificamos como estos estudiantes/profesores hacen evolucionar el referente de sus textos. Nuestra investigación reveló que muchas de las estrategias adoptadas por ellos están cerca de los empleados en textos de naturaleza no formal, es decir, no hacen parte del género académico.

PALABRAS CLAVE: progresión referencial; estudiantes; educación; texto.

ABSTRACT: This article discusses referential progression strategies used by students in the PARFOR-Portuguese Undergraduate Course. The issue is approached from a socio-cognitive point of view. Questions about reference that have emerged from the literature (among them the concept of referent) are discussed, followed by a discussion of language system vs. language interaction. We then identify how the students/teachers develop referents throughout their texts. Our research revealed that many strategies adopted by the students are very similar to those used in non-formal texts, i.e. texts that are not part of the academic genre.

KEYWORDS: referential progression; student; teaching; text.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as estratégias de progressão referencial usadas por alunos do PARFOR¹. O *corpus* é constituído por textos escritos formais e de natureza argumentativa, cujos autores são alunos do primeiro semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa e professores da Educação Básica em vários municípios dentro do estado do Pará. Primeiramente, procuramos identificar como esses alunos/professores fazem evoluir o referente e, na sequência, analisamos os processos envolvidos na evolução. A nossa análise se pauta no domínio do gênero acadêmico, na modalidade escrita, por esses alunos.

O gênero acadêmico contém algumas características que são constantes nos textos apresentados na academia. Dentre essas características, ressalta-se a objetividade, a clareza e o uso da língua na modalidade padrão. Foi a partir dessa ideia de gênero que selecionamos o *corpus* desta pesquisa.

Este trabalho parte de uma visão sociocognitivo-interacional de língua, segundo a qual o discurso é o lugar de interação em que os sujeitos se constroem e são constituídos ao longo de todo processo de interação (cf. KOCH, 2005). Os pressupostos teóricos, aqui, adotados se encontram em Koch e Elias (2010;2009); Koch

* Graduada em Letras (UFPA), Mestrado em Letras (UFPA), Doutorado em Linguística (UNICAMP) e Pós-doutorado na área de linguística em andamento (UNICAMP).Email: antoniaapp@hotmail.com

¹ O PARFOR é em sua concepção: “Um plano emergencial, que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade” (MEC, 2011).

(2006; 2003; 2002; 1997; 1987), Koch e Marcuschi (2008; 1998); Marcuschi (2008; 2001); Cavalcante (2003); Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995); Apothéloz (2003); Mondada (2002; 2001; 1994) e Mondada e Dubois (1995).

Com este enfoque, o artigo está dividido em três partes. Na primeira, discutimos a referenciação e a progressão referencial com base na literatura da área. Na segunda parte, apresentamos as estratégias de referenciação e progressão referencial, adotadas pelos alunos do PARFOR. Na sequência, discutimos os resultados tomando como base a revisão da literatura. E, na última parte, apresentamos as considerações finais.

2 NOTA SOBRE REFERENCIAÇÃO E PROGRESSÃO REFERENCIAL

A referenciação é uma atividade discursiva e como tal está estritamente relacionada à cognição. Partindo desse pressuposto teórico, encontrado em obras de autores como Mondada, Mondada e Dubois, Koch, Apothéloz e Reichler-Beguelin, não se pode conceber uma visão referencial de língua. Para Koch (2002, p.79), “A realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele”. E, conforme Mondada (2001, p. 9, tradução nossa), a referência²:

Não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciados.

Adotado esse pressuposto, a concepção de língua assumida, aqui, é a sociocognitivo-interacional, que privilegia o sujeito e seus conhecimentos em processo de interação, conforme Koch e Elias (2010). Nessa perspectiva, o referente é construído no discurso como uma representação do que existe na realidade mundana, cuja representação parte da relação entre língua e práticas sociais, que se materializam no uso da língua.

A referenciação se manifesta no discurso e a serviço do discurso, ou seja, não é estática ou dada. Para Mondada (1994, p. 62, tradução nossa)³:

No seio das operações de referenciação, os interlocutores elaboram os objetos de discurso, isto é, as entidades que não são concebidas como as expressões referenciais em relação espelhada com os objetos do mundo ou com suas representações cognitivas, mas as entidades que são interativa e discursivamente produzidas pelos participantes ao longo de sua enunciação. Os objetos do discurso são, pois, entidades constituídas no e para as formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.

Dessa forma, com o avanço dos estudos linguísticos no campo da referenciação, as noções de língua e de referência são ampliadas no âmbito da Linguística textual, já que ambas ganham um *status* dinâmico, deixando, assim, de serem vistas como fundamentalmente estáticas, como no estruturalismo linguístico, vertente predominante em períodos anteriores.

O processo de progressão referencial dá-se através de estratégias variadas. Os objetos-de-discurso são construídos e reconstruídos ao longo da atividade discursiva. As formas como são construídos ou reconstruídos estão intrinsecamente relacionadas a propósitos comunicativos do produtor do texto, como afirmam Koch e Elias (2010, p. 133-134). São escolhas orientadas pelo princípio de subjetividade. Ressaltamos, no entanto, que, mesmo quando o autor, por questões subjetivas, não queira ser explícito, isso precisa ficar claro ao leitor/ouvinte.

²“Elle ne privilégie pas la relation entre les mots et les choses, mais la relation intersubjective et sociale au sein de laquelle des versions du monde sont publiquement élaborées, évaluées en termes d’adéquation aux finalités pratiques et aux actions en cours des énonciateurs” (MONDADA, 2001, p. 9).

³“Au sein de ces opérations de referentiation, les interlocuteurs élaborent des **objets de discours**, i. e. des entités qui ne sont pas conçues comme des expressions référentielles en relation spéculaire avec des objets du monde ou avec leur représentation cognitive, mais des entités qui sont interactivement et discursivement produites par les participants au fil de leur énonciation. Les objets du discours sont donc des entités constituées dans et par les formulations discursives des participants: c’est dans et par le discours que sont posés, délimités, développés et transformés. Des objets de discours qui ne lui préexistent pas et qui n’ont pas une structure fixe, mais qui au contraire émergent et s’élaborent progressivement dans la dynamique discursive” (MONDADA, 1994, p.62).

Segundo ApothélozeBéguelin (1995, p.246), pode-se distinguir dois conjuntos de estratégias que propiciam a evolução anafórica do referente: o objeto de discurso, ao ser retomado anaforicamente, exibe transformações, isto é, a anáfora opera transformações no objeto de discurso designado. As recategorizações são exemplos desse tipo de estratégia. Na segunda estratégia, o objeto-de-discurso é retomado anaforicamente, como no seu estado inicial, ou seja, sem transformações ou acréscimos.

Verificaremos, a seguir, as estratégias de progressão textual mais encontradas em textos de alunos do PARFOR.

3 ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO USADAS NA PROGRESSÃO REFERENCIAL PELOS ALUNOS DO PARFOR

As análises feitas nos textos de alunos do PARFOR apontam para a reiteração através de expressões nominais e para a anáfora direta como estratégias mais utilizadas na progressão referencial. Na sequência, discutimos essas análises.

3.1 PROGRESSÃO REFERENCIAL E ANÁFORA CORREFERENCIAL CO-SIGNIFICATIVA

Conforme Apothéloz (2003, p. 61), pode-se afirmar que há correferência entre duas expressões quando designam o mesmo referente no discurso.

A anáfora correferencial-co-significativa se refere ao tipo de anáfora cuja realização se dá através da reiteração de termos. Esta pesquisa revelou que esta estratégia é largamente utilizada pelos alunos do PARFOR-Língua portuguesa. A seguir, apresentamos exemplos do uso desse tipo de anáfora nos textos dos alunos citados⁴:

(1) “*O professor* enquanto mediador tem que ter metodologias precisas para atender o processo ensino-aprendizagem. Logo, faz-se necessário o processo avaliativo. Uma vez detectado as deficiências na aprendizagem é feita uma avaliação mediadora, *o professor* vai refazer suas práticas pedagógicas oportunizando o educando de suprir as necessidades de aprendizagem.

[...]

A progressão automática pode-se colocar *a escola* num patamar de desvalorização do ensino e como tudo pode *a escola* passa a ser vista como uma passagem e não um lugar de aprendizagem, de busca, de mediação entre docentes e discentes.

A progressão automática pode causar sérias consequências para o aluno no futuro, ele ser aprovado para uma série que não atende as habilidades básicas para desenvolver seus estudos, vai estar atrofiado, sentindo despreparado para avançar em seus estudos”.

(2) “*A escola* é uma instituição democrática onde se prepara cidadãos competentes para ocupar um lugar no mercado de trabalho. Isso porém, depende do compromisso em que *cada escola* desempenha com a educação de seus alunos”.

Os exemplos (1) e (2) mostram a evolução dos referentes através da repetição. No primeiro texto, a repetição da referência *escola* se dá no interior do parágrafo. E a reiteração da referência *progressão automática* se dá em parágrafos distintos. Em (1), o termo *professor* se repete e faz progredir o referente. Em (02), há a repetição da palavra *escola*, mas a retomada desse referente difere das repetições que se tem em (01). Conforme observamos, em (02), a palavra *escola* vem acompanhada do pronome *cada*, distinguindo, pois, a segunda ocorrência da palavra *escola* da primeira.

Koch e Elias (2010, p. 161) explicam que “Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições ‘viciosas’ e repetições enfáticas, retóricas”.

A recorrência dos termos como usada nos textos acima, mesmo com propósito de fazer progredir o texto, através da evolução do referente, não é recomendada, principalmente, por trata-se de textos formais de

⁴ Os textos dos alunos não sofreram alteração.

professores da Educação Básica. Assim, é necessário o uso de novas estratégias de referenciação e progressão por esses alunos/professores.

Trabalhamos com a hipótese inicial de que a dificuldade que esses alunos/professores enfrentam na produção de textos escritos, no gênero acadêmico, está diretamente relacionada a um contato precário que tiveram com textos escritos dessa natureza. Parece estranha uma hipótese como essa quando se trata de profissionais de Língua Portuguesa, entretanto, não o será se verificarmos que suas práticas docentes ainda são pautadas no ensino da língua nos moldes da gramática tradicional- que parte da concepção de língua enquanto sistema, em que o ensino da nomenclatura gramatical é o privilegiado em detrimento do ensino da leitura e da escrita- sendo esses alunos/professores reflexos de práticas educativas e curriculares do Ensino Médio que têm sido alvo de constantes debates sobre o ensino da língua materna, da leitura e da escrita, adicionadas a questões da escola pública brasileira.

Características típicas da oralidade são encontradas frequentemente em seus textos escritos de natureza formal. A reiteração é uma forte característica dessa modalidade e é um dos recursos mais utilizado na progressão referencial nos textos escritos por esses alunos.

Não é nossa intenção nos debruçarmos sobre as características das modalidades oral e escrita, dado que foge ao foco desse trabalho. No entanto, para melhor situar o leitor, faremos um breve registro sobre elas.

Durante muito tempo, as diferenças entre as modalidades oral e escrita foram tratadas, na linguística, como estanques. A modalidade oral era vista como relaxada, descontextualizada etc.; ao passo que a escrita era cuidadosamente tratada, planejada, contextualizada etc..

Com o avanço de estudos nessas áreas, um novo olhar foi lançado sobre a questão. No Brasil, Marcuschi é um dos estudiosos pioneiros. Conforme esse autor, “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2001b, 37). Atualmente, é a visão mais aceita entre os estudiosos dessa temática. De acordo com ela, as modalidades oral e escrita se apresentam de forma análoga se seus contextos de produção são semelhantes.

Entretanto, estudiosos que assumem esse ponto de vista também concordam que as duas modalidades apresentam características próprias, que as distinguem: “Fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias” (KOCH, 1997, p.31).

Em relação à repetição nas duas modalidades, essa autora se posiciona da seguinte forma: “No texto falado, a repetição ocorre com extrema frequência, podendo mesmo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual; no texto escrito ela é menos frequente, desempenhando, em geral, funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.” (KOCH, 1997, p.35).

Como dissemos anteriormente, partimos da hipótese de que esses alunos/professores ainda usam a repetição, estratégia de produção textual mais fortemente presente na modalidade oral, por ser ainda a mais conhecida por eles, dado que usada regularmente.

3.2. PROGRESSÃO REFERENCIAL E RECATEGORIZAÇÃO DO REFERENTE

Nessa parte, analisaremos a estratégia de progressão referencial através da recategorização do referente. A recategorização, de acordo com Apothéloz (1995), pode ser tomada como uma categoria fundamental para explicar os processos de heterogeneidade semântica no processamento textual, isto é, como estratégia produtora de coerência e coesividade implícitas.

A progressão referencial com recategorização do referente diz respeito a um processo de referenciação que retoma uma referência anterior operando transformações nela.

Para Cavalcante (2003, p. 109), há recategorização lexical “quando uma forma referencial for renomeada no discurso, a fim de se adaptar aos objetivos comunicacionais persuasivos do enunciador”.

A seguir, mostramos como essa estratégia é utilizada em textos de alunos do PARFOR:

(3) “Desde o momento que *a criança* ingressa no âmbito escolar é possível obtermos informações sobre o que *o aluno* aprendeu, de que forma e em quais condições [...] observa-se que seria mais viável ao tema, a diminuição de reprovação nas escolas, ao invés da eliminação da reprovação, uma vez que a aprendizagem do alunado não acontece na mesma proporção”.

(4) “A eliminação da reprovação é um fator influenciados pelo *nossos governantes*, que são *os políticos*, porque visa o lucro da educação em troca de dinheiro na rede pública”.

(5) “[...] A eliminação vai depender de vários *fatores*, é considerar não as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que os alunos dispõem, mas também seus interesses e motivações [...]”.

Em (3), o objeto-de-discurso *a criança*, que aparece na linha 1, é retomado na linha 2, através do nome *aluno*. Tem-se, aqui, um nominal mais geral, *criança*, que é substituído por um mais específico, *aluno*. Sabemos que nem toda criança é aluno no sentido empregado, aqui, para esse termo. Tem-se, nesse caso, uma recategorização do referente. Um hipônimo (aluno) é correferencial com seu hiperônimo (criança). Essa relação anafórica é chamada por Koch (2005) anáfora correferencial recategorizadora.

Percebemos em (04), a introdução do objeto-de-discurso *nossos governantes*, na sequência, uma expressão definidora *os políticos* retomando esse objeto-de-discurso. Já em (05), é um nome genérico *fatores* que se encontra em relação anafórica com *capacidades, conhecimentos, interesses e motivações*.

Através dos textos analisados, ficou evidenciado para nós que a progressão referencial através da recategorização não é utilizada em larga escala pelos alunos do PARFOR.

3.3. PROGRESSÃO REFERENCIAL E ANÁFORA PRONOMINAL

Conforme Milner (2003, p. 94):

Há relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B só é interpretável na medida em que ela retoma - inteira ou parcialmente - A. Esta relação existe quando B é um pronome cuja referência virtual só se estabelece pela interpretação de um N que o pronome ‘repete’.

Ainda segundo esse autor, a anáfora pronominal usual tomada em si mesma é a combinação da correferência e da retomada. É uma concepção estreita de anáfora adotada também por Kleiber (2001) e Halliday (1985). Conforme Lima (2003, p. 136), os partidários dessa concepção veem a anáfora como um fenômeno fundamentalmente ligado à coesão textual e caracterizado pela retomada de um segmento de texto por outro.

Autores como Apothéloz (2003) e Marcuschi e Koch (2002) partem de uma definição mais ampla para a concepção da anáfora. Conforme Apothéloz (2003, p. 57), formulações segundo as quais um anafórico se refere a seu antecedente devem ser rejeitadas: “As formas de retomadas são, antes e acima de tudo, expressões referenciais no sentido mais geral do termo”. E ainda segundo esse autor: “O que se chama comumente de antecedente - a saber, um segmento de texto situado antes do anafórico no texto e tendo com ele uma relação de interpretação ou de correferência - não é, na realidade, um elemento de modo algum indispensável aos funcionamentos das formas de retomadas.” (APOTHÉLOZ, 2003, p. 57).

Segundo Koch e Marcuschi (1998, p. 174), “A progressão referencial não implica necessariamente a correferência [...] ela pode dar-se como uma reconstrução fundada num contexto gerado no interior do próprio texto sem implicar retomada de referentes, mesmo que faça uso de repetição de itens lexicais”.

Como vemos, as discussões nesse campo são acirradas. Nesse trabalho, a concepção de anáfora adotada é a mais ampla, uma concepção que se estende para além do nível da sentença, abarcando o discurso.

A seguir, tratamos do uso de três tipos de anáfora em textos desses alunos: anáfora direta, anáfora pronominal sem antecedente explícito e anáfora associativa.

3.3.1. Anáfora direta

A anáfora pronominal direta é uma das estratégias mais usadas por produtores de texto na progressão do referente. Esse tipo de anáfora é chamado por Cavalcante (2003) Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora. Conforme a autora:

Sempre se alegou, na Linguística, que as formas pronominais divergiam das formas lexicais por seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical do que lexical, por seu traço dêitico ou representacional etc. Como, então, sustentar que o nome antecedente nominal e o anafórico pronominal são 'co-significativos' se, por definição, é a peculiaridade de significados que os distingue? Julgamos mais adequado, por isso, considerar os pronomes pessoais anafóricos como não sendo nem recategorizadores, nem co-significativos. (CAVALCANTE, 2003, p. 111-112)

Concordamos em parte com os argumentos da autora. É complexo dizer que uma forma "vazia", ou quase vazia, conforme tratamento dado pela gramática aos pronomes ditos pessoais, ocupe o lugar de uma forma lexical. Mas, se consideramos que as formas de retomada anafóricas, através dos pronomes, não sejam retomadas do referente quanto a todas as suas propriedades, como o fazem Apothéloz (1995) e Koch & Marcuschi (1998) é, sim, possível falar-se em recategorização.

Nos exemplos abaixo, exibimos trechos que ilustram o uso da anáfora direta pelos alunos do PARFOR:

(06) "A escola como tudo na vida tem seus métodos e procura dentro de seus conhecimentos buscar o melhor para a vida das crianças, conteúdos que vão somar para o aprendizado que vai formar cidadãos profissionais que irá interagir na vida da sociedade em geral, para que isso aconteça que a criança seja um ser humano responsável ela precisa ser cobrada incentivada a fazer a e dar o melhor de si..."

(07) "[...] Para que o *aluno* chegue a esse objetivo, *ele* precisa ser avaliado por um processo de avaliações organizada com a finalidade de obter informações sobre o que *ele* aprendeu durante o ano letivo".

(8) "A *avaliação*, por mais completa que seja, dificilmente abrangerá todos os aspectos linguísticos de uma produção, dada a individualidade de cada um, então objetiva-se eleger alguns critérios que orientem os alunos nos aspectos mais críticos. *Elas* tem nesse sentido, mais que uma função técnico-teórica, uma função didática, pois não pode restringir-se ao aspecto gramatical do texto".

(09) "Desse modo, o processo avaliativo é muito mais abrangedor, cuja atribuição de notas ou conceitos deve estar restrita aos critérios de avaliação que foram analisados e comentados anteriormente com os *alunos*. É importante que *elas* tenham conhecimento claro sobre quais aspectos serão avaliados".

Em (6), os pronomes *ela* e *si* são retomadas anafóricas da expressão nominal *criança*. Em (7), o pronome pessoal *ele* aparece duas vezes para fazer evoluir o referente *aluno*.

Vemos, assim, que a progressão referencial, utilizando-se de anáfora direta, é uma das estratégias mais usadas pelos alunos do PARFOR para fazerem evoluir o referente, o que está em conformidade com a tendência geral já abordada na Linguística Textual.

3.3.2. Anáfora sem antecedente explícito

Passamos a tratar da retomada anafórica sem antecedente explícito, um dos subtipos de anáfora indireta. Schwarz (2000) define dois tipos fundamentais de anáfora indireta: tipos semanticamente fundados e tipos conceitualmente fundados, sendo, conforme a autora, a relação entre âncora e anáfora de extrema importância para a definição de subtipos de anáfora indireta. Nesse tipo de retomada, para atribuir sentido ao pronome anafórico, ou seja, encontrar o referente a que esse pronome remete, é necessário que o interlocutor mobilize diversos tipos de conhecimentos e estratégias de compreensão, como recorrer a elementos co-textuais, conhecimentos enciclopédicos e esquemas cognitivos fazendo inferências e cooperando para com o produtor a fim de atribuir sentido ao texto.

(10) “[...] Há uma questão política muito forte por trás de toda essa questão, discursos muito bonitos que engana muita gente sem conhecimento da realidade escolar, porque eu não me engano. Os projetos políticos brasileiros são feitos a curto prazo e não se melhora a educação de uma hora para outra, como *eles* dizem que a educação está no rumo certo [...]”.

(11) “O aluno em sala de aula deve estar informado de maneira qualitativa e de maneira diferente das que ele já viu sobre o que aprender o que *eles* precisam saber fazer melhor procurar fazer correções e comentários sobre as produções de textos do aluno. Neste momento, procurar oferecer indicações claras para que possam melhorar seu aprendizado”.

Através do contexto, podemos depreender que o pronome *eles* em (10) não faz referência a um antecedente explícito, mas a um referente extratextual. Através do cotexto, recorrendo ao nosso conhecimento de mundo, é possível inferirmos que o referente do pronome *eles* é *políticos*. Essa inferência é possível porque, através de nossos conhecimentos de mundo e conhecimentos enciclopédicos, sabemos que esse é o discurso atual dos políticos para a educação.

Em (11), o pronome *eles* de imediato parece se referir a um antecedente explícito *aluno*, expresso anteriormente pelo pronome *ele*, o que seria uma retomada anafórica sem os atributos do antecedente. Na continuidade da leitura, percebemos que o pronome se refere *aprofessores*. Isso é possível porque fazemos inferências baseadas em nosso conhecimento de mundo sobre como o professor ensina ou deve ensinar e o que é função do professor. Além disso, a estrutura da língua auxilia na identificação da função do termo aluno. No nível sentencial, esse termo é parte do objeto da sentença “produção de textos de alunos” da oração em que o referente *professores* não está explícito e é retomado pelo pronome anafórico *eles*, cuja função gramatical desempenhada no interior da sentença é a de sujeito. Neste caso, essa retomada anafórica sem antecedente explícito exige muita cooperação por parte do interlocutor para construir o sentido do texto. Sem essa cooperação, intencionalmente ou não, estaríamos diante de um texto pouco claro, no qual a implicitude poderia afetar sua compreensão.

3.4 PROGRESSÃO REFERENCIAL E ANÁFORAS INDIRETAS

A anáfora associativa (AA) é um subtipo das anáforas indiretas - cf. Koch (2005) e Marcuschi (2005). De acordo com esses autores, a anáfora indireta é geralmente constituída por expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente, sem que lhes corresponda um antecedente explícito no texto. Isso constitui o que denominam processo dereferenciação implícita. Entretanto, essa não é uma visão unânime entre os estudiosos desse assunto. Outra visão da temática defende que a anáfora associativa se constitui nas relações marcadas no léxico. Conforme Marcuschi (2001, p. 222), os autores que defendem essa visão partem do fato de que “A associação seria dada como uma espécie de suposição semanticamente instituída na própria língua e situada no âmbito da competência linguística. Isto tornaria a AA uma relação essencialmente léxico-estereotípica”. Esse ponto de vista é defendido pelos partidários de uma concepção estreita de anáfora associativa, como Kleiber (2001) e Schwarz (2000).

Conforme Kleiber, “Os ‘tous’ que implicam relações metonímicas não são seus dependentes, mas aparecem como indivíduos funcionalmente autônomos” (KLEIBER, 2001, p. 268, tradução nossa)⁵.

Neste trabalho, adotamos a visão mais ampla de anáfora associativa. Respalda-mo-nos, para tal, em trabalhos de Koch (2005; 2002; 2004), Marcuschi (2005), Apothéloz (2003) e Koch e Marcuschi (2008). De acordo com Koch (2005, p. 270), “A anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência [...] todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado ‘ingrediente’ do outro”.

A anáfora associativa está inserida no grupo II-tipos conceitualmente fundados -, dos tipos fundamentais de anáfora indireta, propostos por Schwarz (2000, p. 99).

Partindo do que postula Marcuschi (2008) sobre uma das características da anáfora associativa, que é ter uma motivação ou ancoragem no universo textual, e do que defendem Koch e Elias (2010, p. 136):

⁵“Les ‘touts’ que impliquent les méronymes ne sont pas dépendentes de leurs, mais apparaissent comme étant des individus foncièrement autonomes” (KLEIBER, 2001, p. 268).

Anáforas cujos antecedentes não podem ser apontados no texto, mas devem ser conferidos com base em âncoras textuais [...]. As anáforas indiretas podem ser constituídas com base, por exemplo, em modelos cognitivos, inferências ancoradas no mundo textual ou em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos, particularmente as relações meronímicas.

Não se pode falar de progressão do referente como se falou até então; também não se pode negar uma estreita relação entre o referente que tem uma ancoragem no universo textual e a progressão referencial, uma vez que sua presença no texto se deve à associação com itens relacionados semanticamente e que se encontram no mesmo universo textual. Portanto, a expressão ‘referenciação implícita’, empregada por Koch (2005) e Marcuschi (2005), exprime bem esse tipo de relação.

Partido do que foi colocado até aqui e da Literatura especializada sobre a temática, apresentamos, a seguir, duas propriedades das anáforas associativas: a) na anáfora associativa não há relação de correferencialidade, mesmo que a expressão anafórica parta de uma âncora no texto e b) sua interpretação referencial é feita exclusivamente com base em elementos conhecidos (dados) e que se associam no universo textual ou extratextual (cotexto e contexto).

A seguir, mostramos como os alunos do PARFOR-LETRAS fazem uso desse recurso em seus textos.

(12) “Uma boa parte do sistema a educacional está preocupado com a quantidade, isto é, a aplicação de investimento *nessa área* vem muito mais se houver bons resultados de aprovação”.

A expressão *nessa área*, que aparece no exemplo imediatamente anterior, sem uma relação anafórica explícita, mas que encontra implicitamente relação em elementos do cotexto, como escola, sistema educacional, é uma anáfora associativa. Marcuschi (2005, p. 59), respaldado em Schwarz (2000), afirma que: “As anáforas indiretas podem ser constituídas com base, por exemplo, em modelos cognitivos, inferências ancoradas no mundo textual ou em relações semânticas inscritas nos sintagmas nominais definidos, particularmente, as relações metonímicas (relações parte-todo)”.

(13) “O governo vem investindo em *políticas educacionais* visando a melhoria da educação pública. *Uma das políticas atuais* é a correção de fluxo, *uma política* que está sendo implantada para diminuir o índice de evasão e reprovação escolar”.

A expressão *uma das políticas atuais*, nesse texto, está inserida semanticamente no conjunto *políticas educacionais*. Percebemos que o autor não diz que tipo de política trata, parece contar com a cooperação de seu leitor, fazendo-o lembrar de que estar tratando de políticas educacionais, isto é, parte do princípio de que deve estar no esquema cognitivo de seu leitor políticas educacionais, por isso, provavelmente, acredite que não precisa explicitar a expressão. Expressões como essas constituem o que Charroles (1990) chama de anáfora associativa, uma vez que não existe uma relação de identificação total entre as referências, isto é, entre o nome anterior e a sua retomada anaforicamente.

(14) “Mas, hoje, *essa parte integrante da política*, não olha para esse lado, *eles* visam apenas o lucro, o sistema monetário”.

Em (14), o pronome *eles* se refere a *essa parte integrante da política*, o que torna possível a associação é o senso comum segundo o qual os políticos, de uma maneira geral, estão mais preocupados em ganhar dinheiro do que com o bem-estar da população.

Em (15), excerto posterior, a anáfora associativa é *dele*, cuja âncora é *nós professores*. Percebe-se que, nesse ponto, a associação apresenta um pouco mais de complexidade semântica, pois, além do leitor precisar do conhecimento de mundo sobre a função do professor, precisa também inferir que o termo *dele* funciona aí como ‘*nossa*’, ou seja, o leitor precisa fazer duas operações cognitivas para inferir e decifrar a significação dos termos para evoluir e compreender a mensagem que o produtor do texto quer transmitir.

(15) “A avaliação, apesar da responsabilidade de nós professores, não deve ser considerada função exclusiva *dele*. Delegá-la aos alunos em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumento de auto-regulação para as diferentes aprendizagens”.

Na literatura, foi comum, durante algum tempo, o entendimento de que a anáfora indireta era manifestada por expressões definidas, sendo rara sua ocorrência através de pronome, conforme postula Marcuschi (2001a, p.225): “A realização da *AI* [anáfora indireta] se dá normalmente por elementos não pronominais, sendo rara sua realização pronominal”.

Com o avanço de estudos na área, alguns pontos foram revistos. Marcuschi (2005) acrescentou o uso de pronomes às expressões definidas, propostas por Schwarz (2000), e reviu a questão da raridade proposta por ele anteriormente.

As ocorrências de pronomes funcionando como anáfora associativa e anáfora sem antecedente explícito, que constituem subtipos de anáfora indireta, vêm reforçar as ideias de Apothéloz (2003, p. 78), segundo as quais: “[...] o referente da anáfora associativa pode ser dotado, se tiver a mesma designação, de um grau de evidência tão alto que nada impede que o anafórico que o designa seja um simples pronome”; e de Marcuschi (2005), ao acrescentar expressões pronominais à conceituação de anáfora indireta de Schwarz (2000), como podemos conferir abaixo:

No caso da *Anáfora Indireta* trata-se de expressões definidas [e expressões pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global”. (MARCUSCHI, 2005, p. 59)

Para finalizarmos, é interessante termos em mente que ainda há muito estudo a ser feito no campo das anáforas indiretas, especialmente da associativa e que as distinções semânticas são tênues a ponto de tornarem difíceis algumas conceituações.

Conforme se pode perceber, os alunos, nos textos aqui referidos, fazem uso frequente da anáfora indireta. Sabemos que apesar de este ser um fenômeno legítimo e muito utilizado na língua, é mais recorrente em situações informais de comunicação, de forma que não se espera muitas ocorrências desse fenômeno em textos de natureza formal, uma vez que, nesse tipo de texto, a explicitude e a linearidade são características fundamentais e na anáfora indireta, conforme postula Marcuschi (2005, p.58), “A textualização não se dá como um encadeamento linear de elementos, de modo que a própria noção clássica de coerência fica afetada”. O uso desse tipo de anáfora nos textos desses alunos, possivelmente, está ligado a pouca funcionalidade desses textos em seu cotidiano e ao pouco domínio da escrita no gênero acadêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação primeira deste trabalho foi verificar como os alunos do PARFOR-Língua Portuguesa estavam construindo o referente e como em seus textos estavam evoluindo os objetos-de-discurso.

A nossa pesquisa revelou que a reiteração através de expressões nominais e a anáfora direta são as estratégias mais utilizadas na progressão referencial. Essas características são comuns também à oralidade. Sendo assim, a nossa hipótese inicial é parcialmente confirmada quando dizíamos que possivelmente a problemática enfrentada na escrita por esses alunos estaria relacionada a um contato precário que eles tiveram com a escrita no gênero acadêmico. Como se pode perceber, ao longo dos exemplos, parece existir dificuldade por parte dos autores desses textos para fazerem evoluir referentes, quando o fazem, parece estarem diante de um texto oral, onde há lugar para vários graus de implicitude e regras análogas às utilizadas no discurso cotidiano, como a repetição.

Essa pesquisa, até aqui, serviu-nos como diagnóstico, orientando-nos sobre como tratar a questão, a fim de buscar estratégias que pudessem auxiliar esses alunos no sentido de levá-los a apreenderem novas formas de fazerem evoluir o referente. Em Pereira e Koch (2014), propomos algumas atividades que podem ser úteis ao domínio de estratégias de progressão referencial.

Por fim, ficaremos felizes se esse trabalho puder contribuir com as pesquisas que vêm se desenvolvendo sobre a temática ou com o aprendizado dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.
- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BEGUELIN Marie-José. Construction de la reference et strategies de designation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BEGUELIN, Marie-José (Ed.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 44, Campinas, IEL/Unicamp, p. 105-118, 2003.
- CHAROLLES, Michael. L'anaphore associative. Problèmes de delimitation. *Verbum*, n.13, v.3, p. 19-148, 1990.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- KLEIBER, Georges. *L'anaphore associative*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça; SILVA, Fátima; FIGUEIREDO, Olívia (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 263-276.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., Contexto, São Paulo, 2010.
- _____. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- _____. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 30, Campinas, IEL/Unicamp, p.31-38, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*, v. 14, p.169-190, 1998.
- LIMA, Maria Luiza Cunha. Artigo indefinido e anáfora. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 44, Campinas, IEL/Unicamp, p. 133-141, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.
- _____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *Revista Letras - UFPR*, Curitiba, n. 56, p. 217-258. jul./dez. 2001a.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b. p. 23-74.

MILNER, Jean-Caude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 85-130.

MONDADA, Lorenza. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. *Rev. de Letras*, v. 1/2, n.24, p.118-130 jan/dez. 2002.

_____. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Vv. 41, p. 07-36, 2001.

_____. *Verbalization de l'espace et fabrication du savoir: approchelinguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. In: BERRENDONNER Alain; REICHLER-BEGUELIN, Marie-José (Ed.). *Dusintagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p.273-305.

PEREIRA, Antônia Alves; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Ensino-aprendizagem: referenciação e progressão textual no ensino superior. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n 53, 1 p. 183-199, jan./jun. 2014.

SCHWARZ, Monika. *Indirekte anaphern in texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

Recebido em 15/09/2014. Aprovado em 13/02/15.

GÊNERO *NOTÍCIA*: MOVIMENTOS DISCURSIVIZADOS NOS LIMITES ENTRE INFORMAÇÃO E OPINIÃO

GÉNERO NOTICIA: LOS MOVIMIENTOS DE DISCURSIVIDAD EN LOS LÍMITES ENTRE LA INFORMACIÓN Y LA OPINIÓN

NEWS GENRE: DISCURSIVE MOVEMENTS IN THE LIMITS BETWEEN INFORMATION AND OPINION

Adriana Delmira Mendes Polato*

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR-PR, Campo Mourão, BR

Neil Armstrong Franco de Oliveira**

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, BR

RESUMO: O trabalho apresenta, a partir da consideração de aspectos extralinguísticos e linguísticos, uma análise de movimentos discursivizados que servem, concomitantemente, à função informativa e, sobretudo, à defesa de uma posição axiológica institucional que se efetiva na notícia. As proposições do Círculo de Bakhtin (1994; 2003; 2006; 2007; 2008), reunidas na proposta da Análise Dialógica de Discurso (BRAIT, 2006), amparam a discussão. A análise de aspectos linguísticos corre ilustrada via categorias da gramática normativa e realça a descrição das formas linguísticas a partir das quais a instituição marca sua posição axiológica, revelando sua opinião. Foi observado um corpus de trinta notícias, cujos excertos servem à exemplificação e das quais duas são analisadas na íntegra.

PALAVRAS-CHAVE: Notícia. Parcialidade. Relações dialógicas. Movimentos discursivizados.

RESUMEN: El trabajo presenta, desde la consideración de los aspectos extralingüísticos y lingüísticos, un análisis de movimientos de discursividad que sirven, conjuntamente, a la función informativa y, además, a la defensa de una posición axiológica institucional que se realiza en la noticia. Las proposiciones del *Círculo de Bakhtin* (1994, 2003, 2006, 2007, 2008) que se reúnen en la propuesta del Análisis Dialógico del Discurso (BRAIT, 2006) son las bases para la discusión. El análisis de los aspectos lingüísticos se ilustra por medio de categorías de la gramática normativa y pone de relieve la descripción de las formas lingüísticas desde las cuales la institución señala su posición axiológica, manifestando su opinión. Se ha observado un *corpus* de 30 noticias, cuyos fragmentos sirven para ejemplificar y de los cuales dos se analizan por completo.

PALABRAS CLAVE: noticia; parcialidad; relaciones dialógicas; movimientos de discursividad

ABSTRACT: This paper presents, upon the consideration of extra linguistic and linguistic aspects, the analysis of discursive movements applied to the informative function and, above all, to the defense of an institutional axiological position arising from the news. Bakhtin Circle's propositions (1994, 2003, 2006, 2007, 2008) gathered in the proposal of the Dialogic Speech Analysis (BRAIT, 2006) support the discussion. The analysis of linguistic aspects is illustrated by categories of the normative grammar and highlights the description of linguistic forms from which the institution marks its axiological position, disclosing its opinion. We have analyzed a corpus composed by 30 texts, with several extracts being used as examples, and from which two have been analyzed in full.

KEYWORDS: news; partiality; dialogic relations; discursive movements.

1 INTRODUÇÃO²

Compreender a constituição e o funcionamento dialógico e discursivo de alguns dos gêneros do discurso jornalístico tem sido empenho de autores da Linguística Aplicada, tais como Acosta-Pereira (2013), Rodrigues (2001), Brait e Pistori (2012), Alves Filho (2006) e outros, que, na via de contribuir com professores e pesquisadores, que se interessam pelo ensino e aprendizagem, envolvendo gêneros desse

* Professora de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Departamento de Letras da UNESPAR – Campus Campo Mourão. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ampolato@gmail.com.

** Professor Doutor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: prof.neilfranco@gmail.com.

² Trabalho vinculado ao Projeto de pesquisa “Escrita e formação de educadores de língua”, processo nº 2305/2014, Universidade Estadual de Maringá.

campo, evidenciam a necessidade de uma postura dialógica frente a esses objetos semiotizados, cuja presença maciça na vida social demanda a atenção dos estudiosos da linguagem.

É a partir da perspectiva dialógica de trabalho com os gêneros, a qual revisita as obras do Círculo de Bakhtin, a fim de colher substância para observar aspectos linguísticos e extralinguísticos do discurso, internos e externos do gênero na sua orientação na realidade, que tomamos o gênero *notícia* como objeto de discussão. Empenhamo-nos em desvelar como sua função social não está restrita à informação, mas também à opinião, na medida em que serve à manifestação de uma posição axiológica institucional. Por isso, interessa-nos a análise de aspectos extralinguísticos (relações dialógicas) e linguísticos que ilustram essa natureza parcial.

Para sustentar essa discussão, este texto apresenta, na primeira seção, conceitos do Círculo de Bakhtin e algumas disposições da Linguística Aplicada que amparam a discussão. Na segunda seção, discutimos o enquadramento valorado do discurso do outro na notícia e os movimentos discursivizados de avaliação pelo próprio autor institucional, a partir dos quais a instituição deixa escapar seus posicionamentos. Por fim, na última seção, procedemos à análise de dois exemplares de notícias na íntegra, visando superar a descrição exemplificada por excertos feita nos primeiros tópicos.

A descrição e a análise empreendida demonstram a presença de certas visadas dialógico-valorativas presentes na notícia, as quais são descritas como movimentos discursivizados estilístico-composicionalmente, saturados de projeções ideológicas (ACOSTA-PEREIRA, 2013). Estas servem, concomitantemente, à função informativa e, sobretudo, à defesa de uma posição axiológica institucional.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa que se insere no campo da Linguística Aplicada, a partir de um percurso transdisciplinar de investigação. Tal perspectiva, de acordo com Signorini (1998), não reduz e não fragmenta o objeto de estudo, de forma que o concebe como múltiplo e complexo, sendo possível deslocar fronteiras disciplinares estabelecidas para sua abordagem mais produtiva.

Delimitamos um *corpus* de estudo constituído por trinta (30) notícias publicadas em meio eletrônico e dele extraímos excertos para descrever o funcionamento dialógico-valorativo do enquadramento do discurso do outrem. Evidenciamos as formas linguísticas de concretização desses movimentos discursivizados, as quais servem à avaliação (aproximação ou distanciamento do discurso do outro) e/ou à validação do discurso novo.

Explicitamos, também, a presença de movimentos discursivizados de avaliação pelo autor institucional, não relacionados ao discurso citado, os quais podem ser observados a partir de especificações e retomadas textuais de assunto, quando a instituição jornalística deixa entrever seus posicionamentos, o que acaba por confirmar a natureza não parcial do discurso citado.

Por fim, extraímos dois exemplares do *corpus* de notícias para serem analisados na íntegra. Tal proposta visa superar a descrição exemplificada por excertos, evidenciando a importância dos aspectos extralinguísticos (relações dialógicas) para compreensão dos aspectos linguísticos, os quais podem ser mais bem compreendidos a partir de que tomamos as formas típicas de enunciados concretos para análise integral. Essas duas notícias são analisadas em uma relação dialógica que mantém com um editorial publicado pelo jornal *O Globo*, anteriormente. Dessa forma, podemos destacar a parcialidade de ambas, na medida em que uma delas refuta e a outra reforça o conteúdo do texto antecedente.

As terminologias utilizadas na descrição e na análise se dão via Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Do ponto de vista de nossa ancoragem teórica, valemo-nos das propostas da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cujo “trabalho metodológico, analítico e interpretativo ocorre por meio da herança advinda da linguística” (DE PAULA, 2013, p. 252), buscando

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das

atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p. 13).

A ADD assume interesse para observar as regularidades enunciativo-discursivas presentes no funcionamento do gênero do discurso, a fim de “entender a relativa estabilização linguístico-enunciativa desse gênero” (RODRIGUES; ACOSTA PEREIRA, 2010, p. 152). No entanto, esse interesse não está a serviço de compreender as formas fixas da língua, mas as “regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (ROJO, 2005, p. 199).

3 DAS DISCUSSÕES BAKHTINIANAS E DA LINGUÍSTICA APLICADA À ANÁLISE

Em várias obras do Círculo de Bakhtin, evidencia-se a natureza da linguagem concebida como fenômeno dialógico e discursivo passível de ser observado apenas a partir das enunciações reais. Da mesma forma, dá-se atenção aos aspectos da concretude linguística, de forma a não se desprezar as contribuições da Linguística. Numa acepção bakhtiniana, portanto, estudar a língua não pode ser investigar “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2006, p. 113). Tampouco é considerar que todos os fatos da língua situam-se no sistema linguístico, ou seja, no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua separadas de seu conteúdo ideológico.

Brait (2006) recupera a discussão de Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoievski*, quando o autor se dedica a realçar o caráter dialógico dos enunciados. Para Bakhtin (2008) o discurso é o objeto multifacetado do qual se devem observar as dimensões extralinguísticas (externas) e linguísticas (internas). Por isso, propõe revestir o objeto a ser estudado – o discurso – com uma dimensão extralinguística. Dessa forma, distancia-se em parte da linguística objetiva para destacar a importância das relações dialógicas, visto que considera o discurso como um cruzamento de discursos.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin [Voloshínov] (2006) apresenta uma nova ordem metodológica para o estudo da língua, em que os gêneros aparecem em segundo lugar. O primeiro é reservado às enunciações reais e o último às concretizações linguísticas, permitindo-nos depreender a necessidade de olhar os aspectos internos e externos do gênero em sua orientação na realidade.

Conforme expõem Brait e Pistori (2012), Medvedev e Bakhtin (2008) esmiúçam melhor essa questão em *O método formal nos estudos literários*: uma introdução crítica a uma poética sociológica, explicitando a improdutividade do estudo do gênero somente a partir dos elementos formais da língua. Para eles, é necessário observar a dupla orientação do gênero na realidade a partir de uma orientação externa, que diz respeito ao tempo, ao espaço, ao campo da atividade de onde o enunciado emerge, orientado a interlocutores e, por outro lado, a partir de uma orientação interna, “relacionada a formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado em sua totalidade, fator que lhe permite ocupar um lugar na vida cotidiana, unindo-se ou aproximando-se de uma *esfera ideológica*” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.382, grifo das autoras).

Dessa forma é que Bakhtin (2003, p. 261), considerando a relação entre campo e enunciado, afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Para o autor, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades do campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, sobretudo, por sua construção composicional.

Não diferentemente, Bakhtin [Voloshínov] (2006) afirma:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV] 2006, p. 34, grifos do autor).

Já a considerar o que é externo e interno ao gênero, por ressaltar a importância do campo, Bakhtin (2003) defende a indissolúvel ligação entre os três elementos que o compõem (conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional). Essa afirmação encontra eco em outras reflexões do Círculo e nos delega a obrigação de considerá-las.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, no capítulo “Tema e significação na língua”, Bakhtin [Voloshínov] (2006) explica que a observação da palavra nas enunciações concretas está orientada a um estágio superior – o tema. Diferentemente, se há tentativa de sacar a significação da palavra do sistema linguístico isolado, a orientação é inferior – significação. Isso porque,

para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2006, p.92).

Não se pode observar a valoração ideológica da palavra, entendê-la como signo ideológico, fora das enunciações concretas, à parte de sua orientação superior – o tema, porque “não é uma palavra isolada que está orientada para o tema, mas o enunciado inteiro como atuação discursiva” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 384). Assim, “O tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente. Tanto é verdade que, em última análise, são as mesmas forças e as mesmas condições que dão vida a ambos” (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2006, p. 45).

Nesse sentido, cada signo, quando tomado em dado momento histórico-social, serve aos sistemas semióticos que exprimem a ideologia e são, concomitantemente, modelados por ela. A palavra é um signo ideológico porque é capaz de registrar as variações das relações sociais, por menores que estas sejam, daí a natureza interacional da linguagem.

Bakhtin(2003) afirma que a tarefa do sujeito do discurso é dar conta de um tema. Para isso, não tomará a palavra do sistema linguístico abstrato para seu dizer, mas de já-ditos em outros enunciados. Assumindo o papel de autor, ao elaborar um enunciado novo, tratará de dar acabamento a ele. No entanto, a escolha dessa forma típica de enunciado é precedida pela necessidade de “dar conta do tema” e também do intuito/vontade discursiva do sujeito do discurso. Já numa forma típica de enunciado, sempre dirigido a outros interlocutores, o tema, conteúdo do qual se ocupa o sujeito do dizer, agora conteúdo temático, constituirá o enunciado juntamente com o estilo verbal e a construção composicional, de forma indissolúvel.

Quanto ao estilo, Bakhtin (2003, p. 283) defende, acima de tudo, o estilo genérico, mas não ignora a existência do estilo individual. Para o autor, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao reflexo da individualidade do sujeito falante. O estilo individual não está separado da existência do gênero.

Compreender isso implica distinguir entre o que postula como estilo do gênero e o que postula como estilo individual de linguagem. O estilo do gênero diz respeito às escolhas lexicais, gramaticais, fraseológicas próprias de uma forma típica de enunciado, cujas significações consubstanciadas pela situação concreta de uso e pelo gênero têm sentido valorado. Já o estilo individual de linguagem, que não é uma expressão individual pura, pois “‘individualidade’ criadora constitui a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo” (BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 2006, p. 123), pode emergir, a depender da natureza do enunciado, permitindo-se apresentar certas marcas de uma autoria, embora esta também esteja para as formas típicas de enunciado.

Quanto à construção composicional, Brait e Pistori (2012) retomam de Bakhtin a distinção feita entre forma composicional e forma arquitetônica em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*:

Bakhtin sugere que é preciso enfrentar a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Compreender esses dois aspectos é importante, sobretudo para a observação das relações dialógicas. A construção composicional diria respeito ao caráter mais ou menos estável, utilitário, teleológico do gênero, nos dizeres de Rojo (2005). Já a forma arquitetônica é mais ampla. Relaciona-se ao “aspecto que tem a ver,

em termos do conjunto da proposta do pensamento bakhtiniano, com a relação *eu para o outro – o outro para mim*, presente nos textos, nos discursos, nos gêneros” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378, grifo das autoras). Uma notícia serve a intuítos discursivos específicos e, portanto, sempre está relacionada a outros textos do mesmo jornal e de outros jornais. Sua forma composicional está para as partes relativamente estabilizadas que constituem o gênero internamente e que contribuem para que a notícia cumpra com sua função social de informar (título, subtítulo opcional, lide e corpo). A forma arquitetônica é mais ampla e diz respeito às inter-relações que o texto mantém com os outros textos. Tanto a partir de que se considera a arquitetura, quanto a partir de que se considera a forma composicional, é possível perceber, no estilo do gênero, movimentos discursivizados que respondem a todas essas relações (extralinguísticas e linguísticas).

Outro aspecto interessante à compreensão do enunciado (nesse caso, da notícia) diz respeito a sua autoria. Para Bakhtin (2003), todo o acabamento estilístico e composicional é dado pelo autor. Se há enunciado, há autoria. Bakhtin rebate a existência de uma autoria calcada na individualidade (concepção da estilística clássica) para compreender, conforme nos mostra Faraco (2007), a existência de um autor-criador, que se constitui como uma posição axiológica. Essa posição é a do ser social ou profissional, por exemplo, que fala de determinado lugar da história e de determinado campo da atividade humana. O autor-criador lê o mundo, sofre coerções e faz escolhas linguísticas, consubstanciadas pelo gênero que serve a sua vontade discursiva na interação com seus interlocutores. Por isso, Bakhtin (2003) entende as escolhas gramaticais feitas pelo autor como já um ato de estilo.

O autor de notícias, conforme Alves Filho (2006), não é um autor individual, mas um autor institucional, ou seja, dá acabamento ao texto a partir de uma posição axiológica demandada pela empresa para qual trabalha. Esse autor não cuida de dar acabamento ao enunciado sem um fim social. Os enunciados são sempre respostas a outros enunciados (de concordância ou discordância) e sempre dirigidos a interlocutores. Assim, ao mesmo tempo em que suscitam, são suscitados, também recuperados e capazes de recuperar outros, porque o dialogismo é um aspecto fundante da língua/linguagem.

4 O DISCURSO CITADO E A PARCIALIDADE NA NOTÍCIA

O campo jornalístico, por excelência, enquadra, a partir das diferentes formas de enunciados (seus gêneros), o discurso que vem de outros campos e, até mesmo, o discurso do mesmo campo, como resposta de concordância ou de discordância aos conteúdos veiculados por parceiros ou concorrentes.

Por ser muito fértil à reenunciação, esse campo faz imprimir essa característica em seus gêneros. Conforme Acosta-Pereira (2013), na notícia, o enquadramento de discursos pode ocorrer de duas maneiras, conforme se apresentará na análise do *corpus*: a) quando o discurso do outro serve ao discurso do autor institucional a partir de que este mantém uma relação de distanciamento ou de engajamento ao discurso de outrem; b) quando o discurso de outrem valida uma afirmação disposta pelo autor institucional.

Para Bakhtin [Voloshínov] (2006, p.149), as formas usadas na citação do discurso refletem “tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo”. Dessa forma, podemos entender que as maneiras e os intuítos de se responder aos outros discursos e, também, as formas de enunciado utilizadas para esse cumprimento é que determinam os modos e as finalidades do enquadramento do discurso do outro.

Conforme explica Acosta-Pereira (2013), quando discursos de outrem são dialogicamente enquadrados no discurso de outro autor, submetem-se aos processos de reenunciação e reavaliação, determinados pelas diferentes situações de interação, visto que todo enunciado é um evento novo. Em Bakhtin [Voloshínov] (2006, p.150), encontramos direção ao entendimento dessa questão: “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

Linguisticamente, há diferentes modos para esse enquadramento. Dessa forma, há, por parte de Bakhtin/Voloshínov (2006, p. 47), a preocupação em destacar que “o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral da construção”.

Para entender como se dá esse enquadramento na notícia, é necessário, anteriormente, compreender a orientação interna desse gênero, a que função social serve e a quem, nele serve, o discurso de outrem. Para Rabaça e Barbosa (1998), no Dicionário de Comunicação, a notícia é o “relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade e capaz de ser compreendido pelo público”.

O gênero se apresenta sócio-historicamente com a função de relatar, com precisão, pressuposta imparcialidade e compromisso de verdade, os acontecimentos do cotidiano de maior relevância e de interesse público. No entanto, na aparente objetividade e imparcialidade, que se camufla no veio da precisão do relato, a justaposição de fatos, o amálgama de discursos de outrem e outras manobras linguísticas ajudam a compor, muitas vezes, quadros tendenciosos. A notícia, então, deixa de ter somente uma função informativa para servir à opinião, ou a uma posição institucional.

Nesse sentido, a presença do discurso de outrem é evidente e necessária ao cumprimento da aparente função apartidária do jornal. Grandemente, é a partir desses discursos e de suas formas de enquadramento que a empresa jornalística acaba por apresentar sua posição. Nesse caso, o discurso de outrem enquadrado no discurso novo, que aparentemente se constitui no plano estilístico-composicional como a serviço da objetividade, da precisão, da verdade e da imparcialidade, funciona, também, como argumento.

Para cumprir sua função informativa, estilístico-composicionalmente, a notícia apresentará movimentos discursivizados para responder a informações fundamentais (lide) como: Quem? O quê? Onde? Quando? Além disso, deve apresentar o relato pormenorizado do que aconteceu, devendo responder às perguntas: Como? Por quê? É com a finalidade aparente de ilustrar esse “como” e esse “por quê”, que, geralmente, são enquadrados os discursos de outrem. Conforme afirma Acosta-Pereira (2013), esses movimentos dialógicos discursivizados são valorados e saturados por orientações ideológicas. Por isso, a instituição, a partir de intuito específico, avalia o discurso de outrem ou o utiliza para validar informações que dispõe. Esses movimentos são discursivizados a partir de visadas dialógico-valorativas de avaliação ou de validação.

A primeira diz respeito ao enquadramento avaliado do discurso do outro, ou por orientações construídas por determinados recursos da língua funcionando como índices avaliativos. A segunda diz respeito a quando o discurso de outrem funciona como discurso de autoridade, validando o fato noticiado. Recortamos especial interesse por rerepresentar esses movimentos e por descrever algumas de suas possíveis formas linguísticas de concretização.

4.1 OS MOVIMENTOS DISCURSIVIZADOS DE ENQUADRAMENTO DO DISCURSO DE OUTREM NA NOTÍCIA

Ao observarmos as formas de enquadramento do discurso de outrem na notícia, verificamos que: a) ele pode ser avaliado negativamente e refutado pelo autor institucional, ou avaliado positivamente para ser tomado como discurso próprio, numa relação de adesão; b) ele pode validar informações ou opiniões dispostas pelo autor institucional.

As formas de enquadramento explícito geralmente ocorrem por meio do discurso direto, marcado com aspeamento, e discurso indireto, introduzido por orações subordinadas substantivas objetivas diretas, ou a partir do “discurso segundo”, numa relação que se pode depreender conformativa, questão já apontada por Grillo (2004; 2005).

4.1.1 Formas concretas de avaliação do discurso do outro

Quanto às formas de avaliação do discurso de outrem pelo autor institucional, linguisticamente, podemos distinguir no *corpus* de análise:

- 1) Quando internamente ao seu conteúdo, se marcam termos do discurso citado com aspas.

Excerto 01:

- (01) E a outra informava que a diretoria executiva da petroleira brasileira havia aberto uma auditoria para apurar os responsáveis pela “falha no procedimento” e investigar eventuais prejuízos na compra da refinaria (MELO, 2014).

No excerto, o discurso de outrem já havia sido anteriormente introduzido pela oração subordinada substantiva objetiva direta. Embora as aspas sirvam para demarcar/reforçar o discurso do outro, acabam também por questionar o valor dos termos marcados.

- 2) Quando externamente a seu conteúdo, o discurso citado é avaliado por meio de formas verbais delocutivas:

Excerto 02:

- (02) "Qualquer decisão sobre o futuro da Ucrânia deve incluir seu governo legítimo", advertiu o presidente norte-americano em um pronunciamento diante dos meios que não estava previsto, demonstrando, de novo, o apoio de Washington ao Executivo interino ucraniano (SAIZ, 2014).

A forma verbal delocutiva “advertiu” avalia a forma e o tom do pronunciamento do presidente Obama. A utilidade e o intuito dessa avaliação do modo de o outro enunciar poderão ser entendidos com mais precisão a partir da leitura integral da notícia, para que seja observada a posição que se firma.

No plano linguístico, segundo Grillo (2004, p. 117), além de fazerem a interpretação do que é dito, os verbos de elocução podem desempenhar pelo menos quatro funções textuais: a) marcam a presença de um discurso citado no texto; b) resumem o sentido geral do discurso citado; c) condicionam a recepção do discurso citado pelo receptor; e d) organizam o discurso relatado em função da estrutura argumentativa do texto no qual se inserem.

Segundo Gavazzi e Rodrigues (2003), o uso dos verbos declarativos acaba acentuando o aspecto subjetivo por parte de quem enuncia. As autoras trabalham com a hipótese de que a escolha de um desses verbos representa muito mais do que a intenção de informar. Trata-se da tentativa de reproduzir certa ideologia subjacente ao discurso do outro, que se quer qualificar ou desqualificar, dependendo dos interesses de quem enuncia ou para quem enuncia. Assim, conforme as autoras, esses verbos possuem potencial avaliativo, inscrevendo-se com diferentes valores na trama discursiva, como o de aparente neutralidade do “dizer”, “afirmar”, “declarar” etc., de valoração positiva, como “explicar”, “aconselhar”, “ponderar” etc., de valoração negativa, no caso, por exemplo, de “acreditar”, “jurar”, “garantir”, “desconversar”, etc. Vemos, portanto, que, na busca pelo efeito de transparência, os verbos de elocução, na verdade, tornam-se recursos reveladores “da interpretação que o jornal faz dos discursos dos atores sociais” (GRILLO, 2004, p. 118).

No excerto em análise, a forma verbal delocutiva “advertiu” confere o tom de ameaça do discurso do presidente Obama aos que se opõem a apoiar o governo interino ucraniano.

- 3) Quando o autor institucional avalia o discurso do outro a partir de adjuntos adverbiais de modo:
Excerto 03:

- (03) O Clube Militar reagiu com firmeza (BOCCHINI, 2014).

Por meio do adjunto adverbial de modo, o autor institucional avalia o discurso do Clube Militar.

- 4) Quando, a partir de manobras linguísticas, o autor institucional estabelece uma relação de distanciamento do discurso de outrem.

Excerto 04:

- (04) As manifestações, segundo ela, seriam "parte indissociável do processo de construção da democracia e de mudança social", em que os "novos cidadãos brasileiros se conscientizam e exigem seus direitos" (WELLE, 2014).

No excerto em análise, o autor institucional introduz a voz da presidente Dilma a partir do discurso segundo. A expressão “segundo ela” aparece intercalada por vírgulas entre o objeto do discurso (sujeito) “as manifestações” e o que se fala sobre ele. O autor opta pela forma verbal “seriam” no futuro do pretérito, gerando efeito de hipótese e não de certeza. Assim, deixa claro que, segundo a hipótese de Dilma, as manifestações são “parte indissociável do processo de construção da democracia e de mudança social”, em que os “novos cidadãos brasileiros se conscientizam e exigem seus direitos”. A partir desses recursos, o autor avalia e direciona a interpretação do leitor para observar que não quer compartilhar especificamente dessas afirmativas feitas pela presidente. Ao se distanciar do discurso do outro, o autor institucional o faz porque o avalia negativamente.

3.1.2 O DISCURSO DE OUTREM VALIDANDO CONTEÚDOS DISPOSTOS PELO AUTOR INSTITUCIONAL

Conforme já afirmamos, esse movimento discursivo ocorre quando o discurso de outrem reafirma os fatos relatados, “gerando efeitos de credibilidade e veracidade” (ACOSTA-PEREIRA, 2013).

Excertos 05 e 06:

(05) "O deficit [em 2013] foi causado fundamentalmente pelo menor superavit comercial no ano. Para 2014, deve ocorrer uma redução do deficit", disse Fernando Rocha, chefe-adjunto do Departamento Econômico do BC (FERNANDES, 2014).

(06) Segundo ele, o BC estima um saldo negativo de US\$ 78 bilhões, sendo que boa parte será coberta com o ingresso de US\$ 63 bilhões em investimentos estrangeiros (FERNANDES, 2014).

O título da notícia anuncia que o Brasil tem rombo recorde nas contas externas e, para validar tal afirmação, o autor institucional introduz o discurso de Fernando Rocha, chefe-adjunto do Departamento Econômico do Banco Central, em tese, uma autoridade, conforme se vê em 05. O mesmo ocorre no excerto 06, quando a voz de Fernando Rocha é introduzida a partir do discurso segundo.

4 OS MOVIMENTOS DE AVALIAÇÃO DISCURSIVIZADOS NO RELATO E O REVELAR DA POSIÇÃO DA INSTITUIÇÃO

À parte do discurso de outrem, apresentam-se na notícia movimentos discursivizados dos quais o autor institucional faz uso para expressar avaliações. Nesses, incluem-se os movimentos de especificação e os de retomada textual de assunto, fortemente apoiados nos valores sociais e ideológicos do signo.

Pelo fato de a notícia ser um gênero cuja função mais evidente é a informacional, não há, explicitamente em abundância, o uso de elementos linguísticos que servem à avaliação (adjetivos e outros). No entanto, o autor institucional realiza essas avaliações quando, por exemplo: a) marca com aspas termos do próprio discurso; b) faz uso de adjuntos adverbiais de modo; c) realiza explicações por meio de orações subordinadas adjetivas explicativas; d) introduz avaliações inseridas em apostos; e) especifica o objeto por meio de orações subordinadas adjetivas restritivas ou adjuntos adnominais. Observemos um título de notícias que serve a ilustrar *a* e *b*:

Excerto 07:

(07) Garota é brutalmente assassinada e “colegas” preferem silêncio sobre possível autor (JUBANSKI; HERNIQUE, 2014).

No título, aparece o advérbio de modo “brutalmente” avaliando e qualificando a forma do crime. A presença do advérbio destaca a denúncia que o jornal faz logo em seguida, quando marca o termo “colegas” com aspas. Uma avaliação é lançada a partir do valor social atribuído a “colegas”. Posteriormente, o autor institucional escolhe a forma verbal “preferem”, cujo sentido remete a uma opção realizada e depois a completa com “silêncio sobre possível autor”. “Colegas traidores” talvez pudesse expressar, em alguma medida, o efeito de sentido dado pelo uso das aspas no termo “colegas”. O adjetivo não está lá para qualificar

os “colegas”, mas as aspas convidam o leitor a partilhar do valor social e ideológico atribuído ao signo, que aspeado ganha outro sentido. Por isso, apesar de a notícia não apresentar adjetivos, a avaliação ocorre por meio de outros recursos. Isso ocorre a partir de uma relação de alteridade, cuja compreensão exige observar como os “usos da linguagem apresentam-se engendrados por particularidades, singularidades e recortes de sentidos afetados, impregnados ou alterados pelas diferentes relações sociais que as constituem” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, paginação irregular).

Outra forma de qualificar objetos sem o uso de adjetivos é por meio de orações subordinadas adjetivas explicativas ou outros recursos explicativos como os apostos, conforme sugerimos em *c* e *d*. Esses recursos estão a serviço do autor institucional para que possa dar precisão ao relato e, ao mesmo tempo, expressar avaliações sutis, sob a fórmula de bem prestar o serviço informacional de qualidade a partir de que detalha os fatos. Observemos o exemplo:

Excertos 08 e 09:

(08) Na nova proposta, o governo quer tipificar a exigência como crime, o que fará aumentar a penalidade para três meses a um ano de detenção e aplicação de multa (PIMENTEL, 2012).

(09) O projeto de lei, que muda o código penal, entrará em vigor se aprovado pelo senado (PIMENTEL, 2012).

No excerto 08, percebemos que a oração explicativa anuncia o que acontecerá se o governo conseguir tipificar a exigência como crime. Ao mesmo tempo em que informa, o autor institucional “interpreta/avalia” o teor da ação. No excerto 09, ao explicar que o projeto muda o código penal, o autor institucional destaca a importância do alcance da lei. É como se dissesse “o projeto é de tal importância que modifica até o código penal”. Aqui também ocorre, simultaneamente, o ato de informar e o ato de avaliar o conteúdo do projeto.

Sobre especificações por orações subordinadas adjetivas restritivas e adjuntos adnominais, é necessário destacar que a notícia favorece a presença de movimentos discursivizados que se valem dessas recorrências, as quais estamos chamando de visada dialógico-valorativa de especificação³. Quanto maior a presença desses movimentos, mais a notícia se inclina à parcialidade. As notícias sensacionalistas são um exemplo muito explícito dessa afirmação. Ao detalhar os objetos do discurso, o jornal sensacionalista o faz porque o detalhe serve à avaliação que lança sobre o objeto, entendendo que o leitor partilha dessa proposta para compreender a gravidade, apreender as formas de ação, por exemplo:

Excerto 10:

(10) Março de 2012: horas antes de um Corinthians e Palmeiras, ontem, em São Paulo, o estudante palmeirense André Alves Lezo levou um tiro após confronto com corinthianos (CONFLITO..., 2012).

A partir do excerto, percebemos se concretizar o intuito/vontade discursiva do jornal de denunciar a situação de violência nos estádios de futebol. O adjunto adnominal “estudante palmeirense”, ao mesmo tempo em que serve à precisão informacional do relato, serve à denúncia, visto que, de certo modo, qualifica a vítima como não sendo um qualquer, mas um “estudante”, o que favorece a interpretação do fato como uma tragédia. Para entender o movimento de especificação não basta identificá-lo, mas é necessário compreender o porquê de seu uso, observando a posição que se firma no restante do texto.

Uma notícia cujo título é “Criança de 3 anos é violentada no Jardim Cruz”, especifica, a partir do adjunto adnominal “de 3 anos”, que tipo de criança é vítima de violência. Assim, o leitor poderá partilhar da compreensão desse dado.

É importante ressaltar que as explicações e as especificações se engendram para servir à precisão do relato. São diferentes, mas ao mesmo tempo uma quase sempre está relacionada à outra, sendo difícil separar esses domínios dialógico-valorativos, como no caso de olhar para um aposto, por exemplo:

Excertos 11 e 12:

³ A visada dialógico-valorativa de especificação está sendo apresentada por Polato e Franco de Oliveira neste trabalho, em complemento às descritas por Acosta-Pereira (2013).

(11) Há pouco mais de um mês, o secretário de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, a) Duvanier Paiva Ferreira, b) 56 anos, c) morreu devido a um infarto, depois de ter procurado atendimento em dois hospitais privados de Brasília. Para atendê-lo, as instituições teriam exigido cheque caução. O caso está sendo investigado pela Polícia Civil do Distrito Federal (PIMENTEL, 2012).

(12) Brasília – O governo federal enviou ao Congresso Nacional projeto de lei que criminaliza a exigência de cheque caução, nota promissória ou até preenchimento de formulário para atendimento de emergência em hospitais privados (PIMENTEL, 2012).

No excerto 11, em *a* e *b*, os apostos explicam quem é o Secretário de Recursos Humanos e, ao mesmo tempo, explicam/especificam sua idade. O autor institucional explica o motivo da morte para posteriormente estabelecer outras relações com esse fato. Se a idade do secretário não fosse importante à ideia de “muito novo para morrer”, talvez a explicação/especificação não tivesse ocorrido para dar o tom de denúncia. No excerto 12, percebemos a oração subordinada adjetiva restritiva especificando que projeto de lei está em discussão no Congresso.

Além dos movimentos discursivizados já explorados, podemos observar, conforme Acosta Pereira (2013), o movimento de retomada textual do assunto também como uma visada dialógico-valorativa. Koch (2005, p.34) defende a anáfora, por exemplo, como “algum tipo de informação alocada na memória discursiva”. As retomadas textuais de assunto devem permitir que o interlocutor possa estabelecer a ligação com o elemento referenciado. A empresa jornalística lança determinada apreciação quando referencia ou substitui termos na notícia, mas isso não ocorre de maneira explícita, de modo que é necessário observar também as relações extralinguísticas e o que se apresenta no restante do texto para se compreender essas posições axiológicas. É o jornal (eu) que se dirige ao seu interlocutor (outro), afinando um diálogo altero. Como nesse tópico estamos analisando apenas excertos, procederemos, na análise, a uma breve contextualização do conteúdo geral do enunciado do qual extraímos os excertos, para a compreensão da questão.

Excertos 13 e 14:

(13) "Democracia gera desejo de mais democracia; inclusão social provoca expectativa de mais inclusão social; qualidade de vida desperta anseio de mais qualidade de vida" e o importante é "transformar a energia das ruas em realizações para todos", enfatizou a política petista (WELLE, 2014).

(14) Ao fim de sua apresentação no fórum, a chefe de Estado brasileira aproveitou para responder a mais um ponto de crítica, assegurando que o país está perfeitamente preparado para a "Copa das Copas" (WELLE, 2014).

Para retomar “Dilma”, na matéria em questão, o autor institucional utiliza-se de referências, como “ela”, “a presidente”, das quais chamamos atenção para as duas que aparecem nos excertos em análise. Para entender que há uma valoração nesse movimento de retomada, é necessário contextualizar: enquanto grande parte da imprensa se dedica a avaliar negativamente o discurso de Dilma na cidade de Davos, no Fórum Econômico Mundial, no ano de 2014, a notícia publicada por *Carta Capital*, em meio eletrônico, apresenta o relato dos aspectos positivos do discurso, promovendo a possível interpretação de que os interlocutores inscritos nesse diálogo são de esquerda, ou são apoiadores das políticas do governo petista. Por isso, o termo “a política petista” para retomar “Dilma” positivamente.

Da mesma forma o termo “a chefe de Estado brasileira” situa o discurso de Dilma como daquela que fala em nome de uma nação, de um Estado e que tem poder conferido para isso. Mais uma vez, a empresa afina o diálogo com seus interlocutores a partir da escolha de termo valorado positivamente pela comunidade dos que pactuam com o discurso dito de esquerda.

Os termos de retomada, então, estão crivados de valorações pela constituição social ideológica dos signos em dado momento da história, ou seja, em grande medida pelo que o signo a partir do qual se opera essa retomada representa para uma comunidade de interlocutores. Se a notícia em questão, em todo seu conteúdo, parecesse avaliar negativamente o discurso de Dilma em Davos e fosse dirigida a interlocutores

contrários a seu governo, o termo “a política petista” certamente ganharia valoração negativa. Assim, concluímos que as visadas dialógico-valorativas de retomada do assunto na notícia são orientadas a partir do próprio discurso e, em grande medida, para quem são interlocutores aos quais a instituição se dirige.

5 ANÁLISE DE DUAS NOTÍCIAS: ASPECTOS EXTRALINGUÍSTICOS E LINGUÍSTICOS PARA OBSERVAÇÃO DA PARCIALIDADE

No ano de 2013, o país foi tomado por uma onda de protestos populares reivindicando, sobretudo, melhorias nos serviços públicos e o fim da corrupção. O aumento do preço das passagens para o transporte público nas grandes metrópoles foi a motivação inicial. O movimento tomou dimensão nacional e pouco a pouco despontou em diversas capitais e também em pequenas cidades país afora. Nesse contexto, as diversas mídias passaram a noticiar, interpretar e dispor opiniões sobre esse movimento político-social. Esse foi um momento de reação e contrarreação, de palavra e contrapalavra aos conteúdos veiculados na mídia e que, por vezes, desfechavam em aspectos positivos e negativos dos protestos num ano de pré-eleições presidenciais.

Em algum momento desse movimento, grupos de manifestantes começaram a bradar reclamações e gritos de ordem contra as Organizações Globo (consideradas o maior conglomerado de empresas do setor de mídia do Brasil) por ter apoiado o Golpe Militar de 1964, que levou os militares a permanecerem no poder político durante 21 anos da história brasileira.

Motivado/interpelado a explicar a questão, o jornal *O Globo*, pertencente às Organizações, publica, no dia 31/08/2013, editorial intitulado “Apoio editorial ao golpe de 64 foi um erro”, onde explica, a partir de argumentos históricos, os motivos do apoio ao golpe, assim como reafirma o compromisso com o bom jornalismo na sociedade brasileira. Das respostas que esse enunciado suscita, analisamos duas notícias publicadas entre 31/08/2013 e 04/09/2013, para demonstrar em que medida revelam a posição axiológica de apoio ou refutação ao conteúdo do editorial em questão.

O editorial de *O Globo* recupera a voz do jornal e de Roberto Marinho em tempo da ditadura como forma de tentar legitimar o apoio ao Regime e usar disso para se desculpar pelo que chama de equívoco. A recorrência à história é o recurso potente de sustentação dos argumentos e se configura, em várias passagens, como a estratégia escolhida para conceder voz ao próprio tempo, a fim de que se encarregue de mostrar que esse apoio era necessário.

A primeira notícia que mantém uma relação dialógica direta de resposta a esse editorial foi publicada no mesmo dia 31/08/2013, na Folha de São Paulo, em versão eletrônica (Folha UOL). A segunda é uma notícia intitulada “Clube Militar critica editorial ‘mea culpa’ de O Globo”, publicada na revista *Carta Capital* em meio eletrônico, no dia 04/09/2013.

A análise das duas notícias é necessária à compreensão de como apresentam deveras uma parcialidade quase explícita a partir de visadas dialógico-valorativas de avaliação, validação, especificação e retomada de assunto.

5.1 NOTÍCIA 1 – JORNAL ‘O GLOBO’ RECONHECE QUE APOIO EDITORIAL A GOLPE DE 64 FOI ‘UM ERRO’

A notícia “Jornal ‘O Globo’ reconhece que apoio editorial a golpe de 64 foi ‘um erro’”, foi publicada pela *Folha Uol* no dia 31 de agosto de 2013, às 22h17, mesmo dia em que *O Globo* publica o editorial reconhecendo o apoio ao golpe militar de 64 e defendendo o ato como um equívoco, pela manhã.

A notícia recupera, já no título, de forma indireta, o discurso de *O Globo*, a partir da oração subordinada substantiva objetiva direta: “apoio editorial a golpe de 64 foi ‘um erro’”. A forma verbal delocutiva “reconhece”, na oração principal, reforça o discurso de *O Globo* e avalia positivamente o conteúdo que será lançado, numa posição de adesão - visada dialógico-valorativa de avaliação. No título, aparecem marcados com aspas “O Globo” e “um erro” a fim de retomar o discurso de *O Globo* e também de evidenciar o objeto

do discurso. Ao evidenciar, o autor institucional imprime sua avaliação aos objetos, nesse caso, positiva. Novamente, temos uma visada dialógico-valorativa de avaliação, agora presente na própria organização do relato, pois a demarcação dos termos com aspas tanto evidencia que pertencem a outro discurso quanto destaca os mesmos elementos.

O segundo parágrafo do texto corresponde ao lide. Repete-se o conteúdo do título (objeto do discurso) e informa-se local e data da publicação do texto, a partir dos adjuntos adverbiais de tempo e lugar, efetivando-se a disposição tempo-espacial e a identificação de participantes.

O terceiro parágrafo do texto é dedicado quase que integralmente também à recuperação do discurso de *O Globo*, mas agora pela citação direta marcada por aspas, cujos conteúdos dos trechos colocam em evidência: a) a expressão “À luz da história” - adjunto adverbial de modo de grande importância no editorial, porque aponta para a fundamentação histórica arrolada em seu desenvolvimento; b) novamente, o objeto do discurso - o ato de reconhecimento do erro; c) argumentos complementares dispostos por *O Globo* já no desenvolvimento do editorial, daí a necessidade de se utilizarem colchetes cercado reticências para marcar que se omitia parte do discurso lá veiculado, conforme se pode observar no excerto: “não há por que não reconhecer, hoje, explicitamente, que o apoio foi um erro [...] A democracia é um valor absoluto. E, quando em risco, ela só pode ser salva por si mesma” (JORNAL..., 2013). Com essa manobra, o autor institucional coloca em evidência o conteúdo da introdução e da conclusão do editorial de *O Globo*, cujos colchetes cercado as reticências servem à omissão da longa sustentação argumentativa baseada em fatos históricos.

Ao iniciar o terceiro parágrafo, o autor institucional se utiliza da expressão “Segundo o comunicado”, referindo-se ao editorial numa relação conformativa. Posteriormente, lança novamente conteúdo recuperando a voz de *O Globo*, numa posição de validação daquele discurso.

No quarto e último parágrafo do curto texto, que quase se assemelha a uma nota, coloca-se em evidência e reforça-se o motivo defendido por *O Globo* para o reconhecimento do apoio ao golpe: o lançamento do sítio *Memória*, que conta a história do jornal, confirmando mais uma vez a informação que *O Globo* já anunciara na introdução do editorial: o motivo de publicação do editorial não seria o clamor das ruas, mas o lançamento do sítio memória. Logo em seguida, o autor institucional, novamente, a partir de uma subordinada substantiva objetiva direta, recupera o discurso de *O Globo*, desta vez, também o marcando com aspas. A segunda marca da recuperação do discurso de *O Globo* para o mesmo conteúdo não seria necessária, sendo possível ler que a subordinada não funciona apenas como uma indicação dessa recuperação, mas como recurso que o evidencia. Dessa forma, observamos o efeito de validação do outro discurso, como também o de avaliação positiva.

A partir da leitura do texto, percebemos a prevalência das visadas dialógico-valorativas de avaliação e validação quando da citação do outro discurso, o que desmascara o caráter de imparcialidade da notícia, que serve à recuperação e ao reforço positivo do discurso de *O Globo*.

5.2 NOTÍCIA 2 - CLUBE MILITAR CRITICA EDITORIAL “MEA CULPA” DE O GLOBO

A segunda notícia desta análise emerge de *Carta Capital*, num blog vinculado à revista (Blog do Lino). “Clube Militar critica editorial ‘mea culpa’ de O Globo” foi publicada no dia 04/09/2013, dois dias antes de *Carta Capital* publicar um editorial intitulado “A Ingratidão da Globo”, cujo objetivo é refutar fortemente os argumentos apresentados no editorial global. A notícia revelará a coerência enunciativa de *Carta Capital*, socialmente reconhecida por apoiar as políticas ditas de esquerda no país.

“Clube Militar critica editorial ‘mea culpa’ de O Globo”, como o próprio título anuncia, relata a reação de indignação do Clube Militar ao editorial publicado por *O Globo*. A expressão latina “mea culpa”, cuja origem está na prece tradicional da missa católica, a partir da qual o fiel cristão reconhece seus erros perante Deus, ironiza a forma como *O Globo* assume o erro.

Logo abaixo do título, aparece o subtítulo, cujo conteúdo marcado por aspas representa o forte discurso do Clube Militar: “Declarar agora que se tratou de um ‘equivoco’ é mentira deslavada”, diz entidade que reúne oficiais da ativa e ex-militares e promove comemorações da ‘revolução’ todo 31 de março” (BOCCHINI, 2013).

O autor institucional primeiramente lança o discurso do Clube para depois especificar a quem pertence. Faz isso a partir de uma oração subordinada adjetiva restritiva que especifica/explica o que constitui a entidade. Depois soma outra oração para explicar que o Clube promove comemorações da revolução todo 31 de março. O autor avalia a posição do Clube ao destacar o termo “revolução” com aspas. Faz isso para questionar o valor com que é tomado, pois revolução tem significado positivo à luz da história, visto que se dá sempre a serviço de reparar um erro ou uma injustiça. Já “golpe” não carregaria a mesma valoração.

No primeiro parágrafo da notícia, o autor institucional delinea o lide e começa por apresentar os participantes do discurso, explicando mais uma vez o que vem a ser o Clube Militar a partir do aposto: “entidade que reúne oficiais da ativa da marinha, do exército e da polícia (e também ex-militares)” (BOCCHINI, 2013). Posteriormente, informa a data em que o Clube publica uma nota em repúdio ao editorial de *O Globo*.

O jornal recupera o título dessa nota (Nossa opinião – Equívoco, uma ova!) e o destaca com aspas. Escolhe a forma verbal “condenando”, completada por “editorial”, para se referir ao objetivo da nota. Recupera novamente o título do editorial de *O Globo* e o explica por meio de uma oração subordinada adjetiva explicativa, cujo objetivo é informar quem publicou o editorial e em que data. Posteriormente, ao se referir ao texto do editorial, o autor institucional utiliza a expressão: “O texto do veículo da família Marinho afirmava que” [e, logo em seguida, marcando com aspas, recupera a confissão]: “as Organizações Globo reconhecem que, à luz da história, esse apoio [ao golpe militar] foi um erro” (BOCCHINI, 2013). O autor usa colchetes explicativos para enfatizar o apoio ao golpe, inserindo esse termo no outro discurso. Da mesma forma, para se referir ao editorial de *O Globo*, utiliza a expressão “o veículo da família Marinho”, a partir da qual percebemos a valoração negativa, que se efetiva na visada dialógico-valorativa de retomada de assunto.

Esse primeiro parágrafo apresenta, a partir dos movimentos discursivizados a serviço estilístico-composicional, a visada dialógico-valorativa de avaliação e a visada dialógico-valorativa de retomada do assunto, inicialmente presentes no lide. O discurso citado do Clube Militar, enquadrado no discurso novo, funciona como contrapalavra ao discurso citado de *O Globo*.

No segundo e no terceiro parágrafos, a notícia trata de expor quase que apenas e integralmente, por meio do discurso direto marcado com aspeamento, a voz do Clube Militar. O autor institucional se vale do discurso do Clube, abundantemente, para desconstruir os argumentos de *O Globo*, numa posição de adesão ao primeiro e de refutação ao segundo.

Nos dois parágrafos que antecedem a introdução do discurso do Clube Militar, o autor institucional o anuncia, a partir de expressões avaliativas que ao mesmo tempo o validam: a) “O Clube Militar reagiu com firmeza” (BOCCHINI, 2013) - terceiro parágrafo - e, logo depois, cita o discurso do Clube: “o apoio ao Movimento de 64 ocorreu antes, durante e por muito tempo depois da deposição de Jango” (BOCCHINI, 2013); b) “E foi além” (BOCCHINI, 2013) - início do terceiro parágrafo, posteriormente lançando o discurso citado, repetindo a estratégia do parágrafo anterior: “não foi, também, como fica insinuado, uma posição passageira revista depois de curto período de engano, pois dez anos depois da revolução, na edição de 31 de março de 1974, em editorial de primeira página, o jornal publica derramados elogios ao Movimento” (BOCCHINI, 2013). Marcadamente, o discurso de outrem é introduzido a partir de visadas dialógico-valorativas de avaliação positiva, o que faz a voz do Clube Militar servir à posição defendida por *Carta Capital*.

Avalia-se positivamente a reação do Clube a partir do adjunto adverbial de modo “com firmeza” e soma-se o conteúdo do terceiro parágrafo ao do segundo a partir do uso de “além de”, que ao mesmo tempo funciona como elemento que destaca o que será anunciado, como se dissesse: o clube disse mais coisas importantes além das ditas no segundo parágrafo.

Assim é possível afirmar que *Carta Capital*, por meio do blog do Lino, utiliza estratégia semelhante à da Folha UOL, mas com objetivos opostos. A *Folha UOL*, ao anunciar a publicação do editorial de *O Globo*, não economiza em citá-lo e avaliá-lo positivamente, numa posição de reforço e adesão. Coube a esse veículo a função de apoiar *O Globo*, e à revista *Carta Capital*, a posição de refutar aquele discurso. Por isso, o discurso do Clube Militar bem serve ao fim que *Carta Capital* intenta, que é o de desconstruir os argumentos de *O Globo*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de excertos e de enunciados na íntegra, observamos o funcionamento do enquadramento do discurso do outro na notícia, bem como descrevemos as formas linguísticas mais comuns de sua realização. O enquadramento do discurso de outrem e suas formas específicas de concretização podem ser mais bem observados a partir também de que se consideram as relações dialógicas, que acabam por encerrar o cruzamento de discursos e a valoração dos discursos antecedentes no discurso novo. No caso da notícia, o enquadramento é muito apropriado para que a instituição mantenha a aparente posição de imparcialidade sob o artifício da prestação de bons serviços informacionais.

Da mesma forma, os movimentos discursivizados que servem à avaliação pelo autor institucional vão além do objetivo informacional e são capazes de revelar a posição axiológica da empresa jornalística. Portanto, na notícia, as funções informacional e opinativa podem concorrer nos mesmos movimentos discursivizados estilístico-composicionalmente.

A consideração de dimensões extralinguísticas e linguísticas e de aspectos da orientação interna e externa do gênero na realidade, a partir do que preconiza a Análise Dialógica de Discurso (ADD), com base nos postulados do Círculo de Bakhtin, corrobora a compreensão do discurso, evidenciando seu caráter social e ideológico, assim como a compreensão do gênero *notícia* como objeto semiotizado, cujas relações dialógicas que mantém com outros gêneros do mesmo campo são essencialmente valorativas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r40/artigo_08.pdf>. Acesso em: 8 set. 2013.

ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, Ano 09, n.16, 2013. Disponível em: <http://www.letramagna.com/art_16_12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

ALVES FILHO, F. A autoria institucional nos editoriais de jornais. *Alfa*, São Paulo, v.1, n. 50, p. 77-89, 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1396>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. In: _____. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Versión española de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza, 1994. p. 207-224.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p.13-70.

BAKHTIN, M. (VOLOSHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BOCCHINI, L. Clube Militar critica editorial “mea culpa” de O Globo. *Carta Capital*, Edição on line, 06 de ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-lino/clube-militar-critica-editorial-201cmea-culpa201d-de-o-globo-1717.html>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-33.

_____; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

CONFLITO entre 300 deixa um morto a tiro. *Folha de S. Paulo*, Edição on line, 26 de mar. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/33564-conflito-entre-300-deixa-um-morto-a-tiro.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013. Disponível em: <<http://www.relin.letras.ufmg.br/revista/upload/2118-DEPAULA.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37- 60.

FERNANDES, S. D. S. Brasil tem rombo recorde nas contas externas. *Folha de S. Paulo*, Edição on line, 25 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/149221-brasil-tem-rombo-recorde-nas-contas-externas.shtml>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

GAVAZZI, S.; RODRIGUES, T.M. Verbos *dicendi* na mídia impressa: categorização e papel social. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.51-61.

GRILLO, S. V. de C. *A produção do real em gêneros do jornal impresso*. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem. *Estudos Linguísticos XXXIV*, Campinas, v. 1. p. 1164-1169, 2005. Disponível em <www.fllch.usp.br/dlcv/lport/pdf/shgr011.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.

JORNAL 'O Globo' reconhece que apoio editorial a golpe de 64 foi 'um erro'. *Folha de S. Paulo*, Edição on line, 01 de ago. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/08/1335274-jornal-o-globo-reconhece-que-apoio-editorial-a-golpe-de-64-foi-um-erro.shtml>>. Acesso em: 10 de set. 2013.

JUBANSKI, E.; HERNIQUE, B. Garota é brutalmente assassinada e “colegas” preferem silêncio sobre possível autor. *Banda B*, 15 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www.bandab.com.br/jornalismo/garota-brutalmente-assassinada-colegas-preferem-silencio-possivel-autor/>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

KOCH, I.V. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____. MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

MELO, J. Casa Civil advertiu sobre cláusulas lesivas na compra da refinaria de Pasadena. *NE10*. Recife, 03 de mar. 2014. Disponível em: <http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2014/03/22/Casa-Civil-advertiu-sobre-clausulas-lesivas-na-compra-da-refinaria-de-Pasadena/>. Acesso em: 03 mar. 2014.

PIMENTEL, C. Governo envia ao Congresso proposta de lei que criminaliza exigência de cheque caução em hospitais privados. *Agência Brasil*, 06 de mar. 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-03-06/governo-envia-ao-congresso-proposta-de-lei-que-criminaliza-exigencia-de-cheque-caucao-em-hospitais-pr>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

RABAÇA, C. A. ; BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1775.

SAIZ, E. Obama afirma que o referendo da Crimeia viola a lei internacional. *El País*, Edição Brasil on line, 06 de mar. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/03/06/internacional/1394114869_100567.html>. Acesso em: 08 mar. 2014.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

WELLE, D. Dilma rebate críticas a emergentes e "vende" Brasil a investidores em Davos. *Carta Capital*, Edição on line, 24 de jan. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/dilma-rebate-criticas-a-emergentes-e-vende-brasil-a-investidores-em-davos-2301.html>>. Acesso em: 05 out. 2013.

Recebido em 25/06/2014. Aprovado em 24/05/15.

FORMAÇÃO DISCURSIVA, AUTORIA, FILIAÇÕES E METÁFORA

FORMACIÓN DISCURSIVA, AUTORÍA, FILIACIONES Y METÁFORA

DISCURSIVE FORMATION, AUTHORSHIP, AFFILIATIONS AND METAPHOR

Maria Marta Furlanetto*
Universidade do Sul de Santa Catarina

“Para Carlos Franchi, por não ter feito escola.”
(Dedicatória de Sírio Possenti na abertura de *Os limites do discurso*)

RESUMO: Neste ensaio, retomam-se as noções de formação discursiva (FD) – a ser questionada –, memória discursiva, identidade e metáfora, estabelecendo um contexto para tratar do processo de autoria. Procura-se argumentar no sentido de que, para além da ressignificação semântica da FD, seria relevante desestruturá-la, como unidade tópica que é, em proveito de redes de discurso (filiações), associadas a territórios fragmentados cuja conformação só teria visibilidade após o percurso analítico. O atravessamento de territórios permitiria fornecer uma imagem (trajeto histórico) teoricamente mais conveniente de um objeto discursivo, visualizando de modo alternativo sua “passagem” na paisagem discursiva, e a heterogeneidade que o caracteriza. Discute-se, ainda, a proposta de FD como unidade não-tópica (conforme postula Maingueneau). A função autoral é retomada nessa configuração, apontando-se possibilidades de análise, incluindo o efeito metafórico.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; autoria; formação discursiva; metáfora.

RESUMEN: En este ensayo, se vuelven a tomar las nociones de formación discursiva (FD) – a ser cuestionada –, memoria discursiva, identidad y metáfora, estableciendo un contexto para tratar el proceso de autoría. Se busca argumentar que, más allá de la resignificación semántica de la FD, sería importante desestructurarla, en su calidad de unidad tópica, en provecho de redes de discurso (filiaciones), asociadas a territorios fragmentados en los que la conformación solamente tendría visibilidad después de ser analizado. Atravesar territorios permitiría proveer una imagen (paso histórico) teóricamente más conveniente de un objeto discursivo, visualizando de manera alternativa su “pasaje” en el paisaje del discurso y la heterogeneidad que lo caracteriza. Además, se discute la propuesta de la FD como unidad *non-tópica* (postulada por Maingueneau). Se vuelve a tomar la función autoral en esta configuración, señalándose las posibilidades del análisis, incluyendo el efecto metafórico.

PALABRAS CLAVE: Análisis del Discurso; autoría; formación discursiva; metáfora.

ABSTRACT: In this essay we resume the notions of discursive formation (DF) - to be questioned -, discursive memory, identity, and metaphor, establishing a context to deal with the authorship process. We try to reason in a sense that, beyond DF's semantic resignification, it would be relevant to disrupt it as the topic unit it is, in favor of discourse networks (affiliations) associated to fragmented territories with conformation visible only after the analytical course. The crossing of territories would provide a theoretically more convenient image (historical path) of a discursive object, alternatively aiming its "passage" in the discursive landscape, and the heterogeneity that characterizes it. We also discuss the DF's proposal as a *non-topic* unit (as per Maingueneau). The authorial function is taken up in this configuration, pointing out some analysis possibilities, including the metaphorical effect.

KEYWORDS: Discourse Analysis; authorship; discursive formation; metaphor.

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio, interessa-me, especialmente, o processo de autoria, a que associo, como fundamento para o percurso a fazer, reflexões sobre a noção de formação discursiva (FD), memória discursiva, identidade e metáfora no campo da Análise de Discurso de filiação francesa (AD). Ponho em questionamento, contudo, a noção já controvertida de FD, e procuro argumentar no sentido de que, como fez Pêcheux em seu último trabalho publicado (*O discurso: estrutura ou acontecimento?*), seria conveniente abandonar o conceito (ainda que reformulado) em proveito de redes, trajetos, temas. Considero, então, uma formação de linguagem plena de efeitos de transversalidade, como um tecido de muitos matizes e muitos tipos de fios. Alternativamente (embora ainda apareça a cicatriz que a expressão reflete pela memória evocada), penso a “formação discursiva”

* Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Paris VIII – Vincennes. E-mail: maria.furlanetto@unisul.br.

como o faz Maingueneau (2008a): uma unidade *não-tópica*¹ – contrariamente à proposta de “unidade tópica estrutural” tal como se manifestou em parte da pesquisa de Pêcheux, que, em suas últimas reflexões, parece ter-se convencido de que a memória histórica dessa noção perturbava os ajustes na última fase da teoria. Por último, proponho, para averiguação de sua coerência teórica, revestir a noção, tal como explicitada em Maingueneau, com a nomeação “redes discursivas”, desmanchando a perspectiva de “identidade” tópica para tratar o processo autoral.

Pode parecer óbvio que noção de FD não deva ser abandonada, apenas ajustada – talvez porque seja uma dessas noções emblemáticas que, uma vez canceladas, poderiam arriscar a sobrevivência de uma teoria. Entretanto, não se trata apenas de uma alteração superficial, mas das implicações teóricas do conceito, que não são poucas.

Os fios discursivos que estou manejando trazem uma questão prévia, como se fora um prólogo. Diz respeito ao próprio nome da disciplina (se assim pode ser chamada). Ela brota como efeito de ilusão: por que fazemos *Análise* de Discurso e não Estudos do Discurso? Ou *Análise* e síntese de discurso?

O termo, como observa Maingueneau (2012), tornou-se de senso comum, e é lido e usado com efeito de transparência em AD. Tem, poderíamos dizer, uma cicatriz estruturalista à qual não damos atenção. Desde a virada em direção ao estudo do discurso como novo campo de pesquisa, particularmente com o lançamento da revista *Langages* 13 em número especial de 1969, o termo ‘análise’, explica Maingueneau, aparecia de modo ambíguo: a denominação tem origem em Zellig Harris, que, no entanto, realizava uma análise estruturalista do discurso – este tomado como conjunto de unidades de tamanho superior à frase –; e o tema da revista, por sua vez, era apenas um rótulo cômodo para abrigar os textos ali reunidos.

A pesquisa de Pêcheux, na ocasião, tematizava o estruturalismo e a psicanálise. Maingueneau o vê como um “psicanalista do discurso”, decompondo textos em frases e submetendo o material a um programa de computador, para agrupá-las em domínios e em paráfrases que poderiam revelar processos ideológicos do texto. E aí ‘análise’ fazia plenamente sentido. A influência de Foucault (*A arqueologia do saber*) sobre a AD foi indireta, mas note-se que a recorrência de “acontecimento” como uma singularidade e a ideia de explicar por que surge como tal mostra que, ao final de seu percurso, Pêcheux retornou a Foucault. E mesmo usando ‘análise’, em Foucault nada havia que supusesse a decomposição linguística, processo típico da abordagem estrutural.

Pode-se admitir que o rótulo “Estudos de discurso” presuma uma variedade razoável de disciplinas interessadas no discurso, e mesmo “discurso” não está atrelado a uma comunidade homogênea – não há identidade homogênea. De todo modo, analistas de/do discurso, em geral, têm interesses específicos, mesmo sem incluir aí os historiadores do discurso. Todos perseguem uma identidade. Pêcheux, desde o surgimento da AD, fez pesquisas do ponto de vista “parafilosófico” – segundo o termo de Maingueneau: mesmo quando fazia análise automática do discurso, ele tinha como objetivo “[...] intervir politicamente num debate epistemológico sobre os fundamentos das ciências sociais.” (MAINGUENEAU, 2012, p. 5, tradução minha), com a pretensão de fundar uma teoria do discurso voltada para a produção de efeitos de sentido, às margens das ciências sociais e da psicanálise, recusando fechar-se num campo já constituído. Convém especificar que esse tipo de abordagem, que era a de Pêcheux, não é a única incorporada pelos analistas; um segundo tipo agrupa aqueles que usam a análise de discurso como “método qualitativo”, uma ferramenta das ciências humanas e sociais. Nesse caso, trata-se de haver-se com *corpora* e sua interpretação num espaço disciplinar específico, mas fugindo ao “risco” de fazer análise de conteúdo – vista como uma metodologia de análise presa ao texto segundo o paradigma positivista, buscando objetivar e quantificar conteúdos de documentos². O terceiro tipo de analistas inclui pesquisadores do campo do discurso que buscam manter equilíbrio entre a reflexão no campo de estudos e a compreensão dos fenômenos de ordem social, histórica ou psicológica. Estes estão tipicamente ancorados nas ciências da linguagem.

¹ Optei por manter a forma com hífen para melhor caracterizá-la, tal como aparece em Maingueneau, apesar do acordo ortográfico vigente para o português.

² Hoje a análise de conteúdo é mais refinada, voltando-se também para aspectos qualitativos do material em questão, tentando ultrapassar uma leitura mais presa à linearidade textual. Está voltada a aspectos comunicacionais, lidando com a significação de mensagens e seus contextos e circulação.

2 FORMAÇÃO DISCURSIVA? VOLTANDO A MAINGUENEAU

Como observa Maingueneau, podemos nos dar conta de que haverá “[...] apagamento progressivo de uma noção vaga que pertenceria a uma época passada”, ou mostrar “[...] que a marginalização da noção de formação discursiva testemunha um desvio da análise do discurso.” (2008a, p. 11). Porém, o autor prefere propor uma terceira via: mostrar o interesse e igualmente os limites da noção, refletindo sobre a natureza das unidades em uso pelos analistas de discurso, e, por extensão, sobre a natureza do campo da AD.

É a partir daí que surge a distinção entre unidades tópicas e unidades não-tópicas. Maingueneau chega a esse ponto depois de repassar a “dupla paternidade” da noção (Foucault/Pêcheux), apontando as diferenças e inconsistências subsequentes no uso da expressão. Para ele, “[...] na maioria das vezes emprega-se ‘formação discursiva’ nas situações em que o analista depara um conjunto de textos que não corresponde a uma categorização clara.” (2008a, p. 15). De fato, nunca se sabe o que uma FD comporta, sabe-se apenas que ela, depois de algum tempo circulando, foi observada como “porosa”, sendo atravessada por elementos de outras FDs, igualmente porosas. Porém, o que, nesse terreno, identifica uma FD permitindo que ela seja tomada como “unidade” de análise, ainda que não se veja nada de essencial nessa determinação?

Então, para buscar um estatuto para a noção, Maingueneau propõe levar em conta “[...] o conjunto de termos que designam as categorias sobre os[as] quais a análise do discurso trabalha.” (2008a, p. 16)³. Sinteticamente, ele chega ao que segue:

- a) Unidades tópicas são unidades territoriais, remetendo a repartições espaciais com estatuto já reconhecido socialmente (isso pode significar identidade provisória). Aí estão englobados os *tipos de discurso* remetendo a setores de atividade: discurso administrativo, publicitário, jornalístico... Seriam o que Bakhtin reconhece como esferas sociais, ou ainda entidades como “campo discursivo” e “locutor” (MAINGUENEAU, 2012, p. 6). Tipos, por sua vez, compreendem *gêneros discursivos* (dispositivos de comunicação/interação) – também unidades com estabilidade provisória, sujeitas a atravessamentos; o mundo só tem comportas aparentes: a vida social, pragmaticamente, não suporta o caos.
- b) Unidades não-tópicas não têm fronteiras preestabelecidas; são construídas pelos pesquisadores, em função de seus objetivos. Os enunciados em questão são, nos termos de Maingueneau, “profundamente inscritos na história [...]” (2008a, p. 18). As formações discursivas, então (admitindo o rótulo), seriam unidades tais como “discurso racista”, “discurso colonial”, “discurso pedagógico”, “discurso feminista”. Assim, rastrearíamos esses discursos em qualquer tipo ou gênero em suas variedades (ou seja, em unidades tópicas) – ensaio, notícia, artigo científico, reportagem, conversa, entrevista... em *corpus* de arquivo institucional ou em *corpus* experimental construído para fins de pesquisa.

A busca nos tipos, nos gêneros e nos textos para o estudo do racismo, por exemplo, estaria focalizada nas manifestações do que fosse passível de ser considerado “racismo” – mas abrindo o campo para entender seus matizes e efeitos (não se concebe um sentido como original ou essencial, depois sujeito às vicissitudes do tempo ou das sociedades⁴). O discurso pedagógico, diga-se ainda, não estaria restrito à divisão institucional do ensino: ele prolifera em termos de atitude, de tom, de *efeitos de sentido*, e por isso, pode-se dizer, está mais afeito ao conceito de *ethos* (p. ex., AMOSSY, 2005) do que de FD como espaço tópico, preso à ideia de identidade espaçotemporal que o analista escolhe analisar – mesmo reconhecendo atravessamentos nesse espaço. Ou poderia haver mais de um foco, admite Maingueneau: conjuntos diferentes de gêneros, comparação de épocas, de povos... enfim, definição estabelecida pelo analista, a partir de hipóteses de trabalho que lhe dão um rumo metodológico. Uma formação discursiva assim concebida pode ser construída em torno de um núcleo temático: aborto, greve, um acontecimento específico (cf. também MAINGUENEAU, 2012).

O que isso poderia nos dizer?

³ Examine-se também Maingueneau (2008b, p. 86-88).

⁴ Há, digamos, um “descentramento” original – melhor, um não centro primordial (relativamente ao Real do mundo); uma estruturalidade tal como Barthes a concebia em 1971, quando escreveu *Da obra ao texto*: a linguagem é estruturada, mas sem fechamento; a estrutura é paradoxal: “um sistema sem fim nem centro” (2004, p. 69).

- 1) que esse discurso estabelecido como uma formação discursiva não estaria concretamente disposto num espaço a que uma posição-sujeito ou várias correspondesse (dependendo dos matizes por deslizamento);
- 2) que “formação”, na composição “formação discursiva”, teria um caráter dinâmico, como ressalta Maingueneau: foge-se da configuração de espaço formal estruturado (o que Pêcheux criticou em seu próprio uso), como se já estivesse mais ou menos definido – embora se admita que a FD tem porosidade e se reconfigure incessantemente;
- 3) que não se trataria de o próprio analista, a seu arbítrio, criar uma formação discursiva para, após a coleta de dados, selecionar o que analisar em busca de regularidades já previstas na FD;
- 4) que discurso, aí, efetivamente se ofereceria como efeito de sentido *entre*, dependendo das possibilidades de interpretação e compreensão (no sentido da historicidade da língua de que se trata).

O rótulo, contudo, estaria aí sempre a nos lembrar seu momento de nascimento, como a cicatriz de algo que não se conseguiu esquecer.

Um segundo tipo de unidade não-tópica seria, para Maingueneau, o que ele chama *percurso*s – que parecem ter afinidade com o que encontramos em Pêcheux ([1997] 1983), a partir dos historiadores linguistas, como *trajetos temáticos*⁵. Ao expor e analisar os efeitos do enunciado *On a gagné*, Pêcheux toma-o como extremamente opaco, e observado

[...] em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável. (PÊCHEUX, 1997 [1983], p. 23).

E justamente neste ponto ele põe uma nota, afirmando que a análise de discurso, desenvolvendo-se nessas bases na ocasião (1983), “[...] se dá precisamente como objeto explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados.” (p. 60, nota 5) – mas sem as implicações da “formação discursiva”: embora retocada depois dessa última investida de Pêcheux, tratava-se de uma concepção estrutural da discursividade, cicatriz sócio-histórica de seu nascimento (*umbigo estrutural*). Redes de memória e trajetos sociais do discurso, efeito de filiações e trabalho subjetivo de deslocamento – é como Pêcheux se expressa então.

A retomada, por Maingueneau, de formação discursiva, com o esgarçamento promovido, se aproxima também dessa segunda unidade não-tópica que lembra o uso de trajetos sociais por Pêcheux. Os *percurso*s remetem a redes de unidades variáveis (lexicais, proposicionais, fragmentos textuais do interdiscurso) que o pesquisador usa para estabelecer trajetos inesperados, o que é possível com o auxílio de programas informatizados para tratar dados em grande quantidade.

- a) *percurso*s de tipo formal: um tipo de metáfora, um tipo de derivação sufixal... no contexto de determinado gênero ou tipo discursivo. O risco é estacionar numa análise linguística;
- b) *percurso*s com material lexical ou textual: trabalho com fórmulas discursivas, como o fez Krieg-Planque (2010), e sua dispersão pelos discursos. A autora destaca a relevância das fórmulas na estruturação do espaço público e no tratamento de problemas políticos.

Uma observação final de Maingueneau é relevante aqui: é relativamente fácil e tentador restringir-se, na análise, à visão de unidades tópicas, visto que podem mais facilmente ser objetivadas; as unidades não-tópicas privilegiam um processo radical de interpretação. O autor entende que, se é importante para uma disciplina das ciências humanas debruçar-se sobre unidades tópicas, propondo “cartografias dos usos languageiros”, não pode haver exclusão das unidades não-tópicas (ultrapassando fronteiras estabelecidas), visto que o interdiscurso (categoria fundamental da análise de discurso) trabalha incessantemente nos furos/nos poros dos espaços arranjados topicamente. Diz ele que há um “impossível fechamento que me parece testemunhar a persistência da noção de formação discursiva [...]” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 25) – no sentido estabelecido por ele: de desmanchamento de “fronteiras” aparentemente bem estabelecidas (o que não é, também, algo evidente). Se há riscos em trabalhar com unidades não-tópicas, pelo estilhaçamento das

⁵ Nesse caso, como explica Branca-Rosoff (2008, p. 133), o pesquisador “estabelece seu próprio arquivo a partir de uma diversidade máxima de fontes: a unidade se faz em torno de cadeias de transformação de enunciados.” É uma forma específica de compor um *corpus* de pesquisa.

materialidades linguísticas que a análise de discurso convoca, há que se considerar que “uma infinidade de relações interdiscursivas atravessa as unidades mais tópicas [...]” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 25-26).

Dada a urgência que Pêcheux manifestava em seus últimos trabalhos, é admissível o comentário que faz Maingueneau: de que ele (Pêcheux)⁶ tentou preservar o caráter tópico das unidades e simultaneamente sua inconsistência, daí ter insistido na ideia “[...] de deslocamento, de condensação ou a presença escondida e invasiva do interdiscurso no discurso, e uma visão cartográfica em termos de ‘posição de classe’, de ‘formação ideológica’.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 26). Nessa direção, poderíamos dizer que a metáfora era o emblema de um incômodo para a formação discursiva – um processo de invasão.

Além do mais, o que vemos no tema da autoria, hoje tão caro aos analistas, senão uma imagem dessa necessidade de se postar nas fronteiras, junto aos estilhaços que devem ser levantados e arranjados para a obtenção, em movimento contrário, de uma unidade de fechamento sempre provisório, capaz de ser interpretada?

Dou mais um passo. Creio ser interessante expor e comentar uma visão de FD que muitos analistas parecem seguir atualmente como uma possibilidade teórica atraente. Ela se coaduna com a perspectiva de Maingueneau? Vejamos.

3 FORMAÇÃO DISCURSIVA – UMA DEFESA E ALGUNS CONFLITOS

Embora reconhecendo o embate vivido por Pêcheux ao destacar que a alteridade na identidade discursiva punha em xeque seu conceito de FD, muitos analistas preferem manter essa categoria de análise, admitindo uma reformulação.

Nesse processo, Indursky (2005) dispôs-se a explorar o problema e argumentar, percorrendo a história da noção e destacando a centralidade de outras noções para a discussão: forma-sujeito, posições-sujeito. Ela traz a concepção básica de Pêcheux, em coautoria com Catherine Fuchs, para FD: o discurso não pode dissociar-se do ideológico, de modo que as formações ideológicas têm FDs em sua composição, determinando formas de dizer, com posições especificáveis na conjuntura.

A noção é retomada em *Semântica e Discurso*, obra emblemática de Pêcheux. Nesse caso, Indursky destaca que a FD corresponde a um domínio de saber com seus enunciados (podemos pensar num espaço tópico), e desse lugar ocorre a interpelação e o assujeitamento ideológico, por meio de uma figura que será conhecida como *forma-sujeito* – um elemento regulador daquele espaço, coexistindo nele interpelação, identificação e produção de sentido. Porém, em outro capítulo dessa obra, descobre-se uma postura diferente em Pêcheux: ele traz “modalidades de tomada de posição”, manifestando a possibilidade de não haver correspondência aos ditames da forma-sujeito. Surgem então os processos de: superposição do sujeito à forma-sujeito; contraposição do sujeito à forma-sujeito (contestação, resistência, criando a contradição e as posições-sujeito na mesma FD); e, finalmente, desidentificação do sujeito à forma-sujeito, provocando uma ruptura.

A autora seleciona o segundo processo para continuar a reflexão, dado que aí é que a homogeneidade da FD fica perturbada. É no texto *Remontemos de Foucault a Spinoza*, de Pêcheux⁷, que se vê o autor retomando a noção de ideologia e afirmando que não é idêntica a si mesma, que se funda na contradição dos próprios termos. Embora a FD reflita essa contradição, Pêcheux não vê, ainda, motivo para dispensá-la: ela é apenas a mesma e dividida – heterogênea.

A partir disso, Indursky formula sua própria reflexão, admitindo que a forma-sujeito também abriga a diferença. O domínio da forma-sujeito (aqui ela retoma Courtine) comporta diferentes posições-sujeito: a FD é realmente heterogênea. Revisitando outro texto de Pêcheux, *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês* (inserido em *Semântica e Discurso*), ela destaca no autor outra retificação de percurso: ele mostra a relação sujeito interpelado e produção de sentido, e a primazia da metáfora nessa produção (“uma palavra por outra”, formulação inspirada em Lacan).

Nessa fase, porém – permito-me abrir um comentário –, Pêcheux faz uma autocrítica tão forte que se esperaria dele o abandono da teoria. A tese da *forma-sujeito* produz, então, em sua reflexão (em 1978), “um estranho

⁶ Maingueneau inclui também Foucault nessa perspectiva.

⁷ O texto pode ser lido em *L'inquiétude du discours*, organizado por Denise Maldidier (1990).

ruído”; ela é “[...] tomada na História como ‘processo sem Sujeito nem Fim(s).’” (PÊCHEUX, 1988, p. 295). Fora um lance forçado apelar para a noção de “desidentificação” em uma FD por meio de uma “*pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra*” (p. 298-299, grifo do autor), visto que Pêcheux presumia uma exterioridade teoricista dublada de um pedagogismo invertido, como ele explica, admitindo que fazia “[...] o retorno idealista de um primado da teoria sobre a prática.” (p. 299). A noção de FD se esvazia, e, diz Guilhaumou (2005, p. 103), desaparece lexicalmente no período 1982-1983, quando se começa a falar em “leitura de arquivo” (noção utilizada pelos historiadores do discurso); conserva-se, contudo, o caráter de *materialidade* da filiação de FD ao marxismo, bem como as questões de identidade na relação discurso/sociedade. Como a filiação marxista trazia para a FD a prevalência do discurso dominante (como um sistema de representação referencial), ficava difícil explicar qualquer diferença senão com apelo à subversão – daí aquelas categorias que vemos explicitadas como “modalidades de tomada de posição” (PÊCHEUX, [1975] 1988, cap. IV, seção 3). Ademais, se o objeto privilegiado da análise de discurso era o discurso político, era também uma prática política que associava marxismo e movimento operário – era militância. Mas, reflete Courtine (2006 [1986]), houve um *refluxo político*, uma despolíticação do corpo social, e a “esquerda no poder [...] descobre o pragmatismo político.” (p. 31). Cabia mudar o rumo.

Maldidier (1993) explica que, aos poucos, uma série de reorientações acaba se fazendo. Em síntese e em contraste:

- a) se a AD dava lugar metodológico à paráfrase e se voltava para a repetição (homogeneidade), agora devia dar primazia ao *outro* em detrimento do *mesmo* – alteridade, heterogeneidade;
- b) se tinha o interdiscurso como conceito central, precisava trabalhar a relação interdiscurso/intradiscurso;
- c) se, voltada à repetição, tinha interesse pela História (com H maiúsculo) e pelas estruturas antes que pelos acontecimentos, devia então afrontar os acasos da história, as histórias singulares, o acontecimento.

A nova AD – que vai usar os recursos interpretativos internos ao próprio arquivo, ou seja, na materialidade enunciativa (cf. GUILHAUMO, 2005, p. 103) – é conduzida, então, pelo contraste entre aquilo que Pêcheux chamou “universos discursivos logicamente estabilizados” e “universos discursivos não estabilizados logicamente”, pensados e trabalhados no espaço sócio-histórico. A própria noção de “condições de produção” produzia atrito, visto que regulava a relação de determinação do discurso a partir do exterior pensado como ideologia (interpelação), e, portanto, repelia a heterogeneidade. É então que se torna possível pensar em novas formas de compor o *corpus*, novas hipóteses e “novos trajetos para a descoberta das redes que constituem o enunciado” (MALDIDIER, 1993, p. 8, tradução minha). Como destaca Maldidier, é nessa via que Pêcheux acaba reencontrando Foucault. Trata-se então da tríade língua, história, interdiscurso.

Retorno à argumentação de Indursky.

A falha no ritual, diz a autora, decorre do encontro do sujeito (do discurso) com a linguagem e a história⁸, e então novos saberes podem penetrar na FD e reconfigurá-la; outra falha pode fragmentar a forma-sujeito, e outra ainda pode instaurar novas posições-sujeito: um além-FD aparece e causa estranhamento. É aí que Indursky detecta o que chama *acontecimento enunciativo*. Assim, para ela, “[...] trabalhar com uma FD dotada de tais características coloca o analista de discurso face à agitação e tensão dos sentidos de um domínio de saber e seu gesto de individualização de uma FD consiste já em um gesto de interpretação analítica.” (2005, paginação irregular). Passa-me um pouco a impressão de uma cidadela invadida por conquistadores indesejados, com os quais se é obrigado a negociar. É, contudo, uma opção de pesquisa, que, em sua perspectiva mais tópica, também permite o foco em como espaços que guardam mais homogeneidade (considerando regras mais exigentes) acabam negociando, no curso do tempo, a incorporação de elementos “de fora” e sua transformação gradativa.

Para finalizar, a autora mantém a noção, apenas reconhecendo que em vez de “fechamento” da FD deva trabalhar com “efeito de fechamento”, que julga necessário para fazer a análise, atendendo a um princípio organizador: a ideologia, ela mesma repartida. Ou seja, o analista ainda precisa “[...] traçar os ténues contornos da FD com a qual o sujeito do discurso em análise se identifica” (INDURSKY, 2005, paginação irregular) (cf.. tópico sobre identidade adiante).

⁸ Mas note-se que só o sujeito pragmático pode ser olhado separadamente da linguagem.

Contudo, talvez isso contrarie o espírito de retificação de Pêcheux e a mobilização que ele preconizava nos últimos trabalhos. Vejamos, como um adendo: no final de *Papel da memória* (1999 [1983], p. 56), ele destaca a memória (pensemos a memória associada à FD) como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.”. Ou seja, nada há aí de conteúdo com sentido homogêneo, acumulado como num reservatório. Ocorre-me fazer uma analogia com o que ele mesmo escreveu de Barthes logo acima, no mesmo texto: Barthes era linguista de textos e teórico das imagens; alternativamente, não era nem linguista, nem semiólogo, nem analista, ele era “o esboço contraditório de gestos que tentamos hoje reencontrar [...]” (p. 56). Era esta sua entrada para nos dizer como queria conceber a memória? Que não seria um reservatório, mas um “espaço” muito heterogêneo, todo atravessado por filigranas mudando de aspecto, embora tendendo a regularizar-se (forças sociais de agregação e dispersão)? Ou, passando a Barthes, que lugar lhe daríamos nas repartições sociais de seu tempo? Como pensar aí num “núcleo duro” que eventualmente sofresse o investimento de unidades externas (ou como se quisesse chamar)? Note-se também que Pêcheux não associou a memória à formação discursiva.

Na reflexão de Guilhaumou (2005, p. 104), dada a “[...] deslocalização tendencial do sujeito enunciativo”, na formulação de Pêcheux, a noção estrutural de formação discursiva deixou o lugar para a noção de *sujeito empírico*, nas pesquisas dos historiadores do discurso. E, diz ele, se importa a ancoragem na realidade da língua, na realidade do indivíduo empírico, na conexão empírica entre realidade e discurso, para ele a função da formação discursiva seria lembrar que o discurso procede tanto da particularidade dos falantes como da generalidade da produção comum de linguagem. Para os historiadores do discurso, evitar a taxonomia de discursos de X, Y ou Z amarrados a FDs X, Y, Z deixava-os mais livres para tratar a história das práticas de linguagem.

Assim, ‘formação discursiva’ ainda faria sentido se retomada em Foucault:

Falar de formação discursiva para dar conta da regularidade de enunciados dispersos e heterogêneos, no sentido de Michel Foucault, significaria então destacar o modo original e não separado da existência do pensamento e do discurso. A formação discursiva seria então o gênero ao qual pertence qualquer sujeito, qualquer objeto e qualquer conceito apto a significar a existência conjunta da realidade do pensamento e do discurso, pelo fato da existência empírica dos fenômenos linguageiros. (GUILHAUMOU, 2005, p. 109, tradução minha)

Nesse caso, porém, parece que estamos distanciados de qualquer caráter estrutural como receptáculo ideológico, ainda que sujeito a poros muito receptivos.

4 UM FUNDO FILOSÓFICO PARA PENSAR A LINGUAGEM

Para refletir um pouco sobre formação discursiva ao lado de redes e filiações, e para subsequentemente retomar questões de autoria, trago este recorte que fiz enquanto lia Rorty (2000, p.145, grifos meus), para mostrar o atravessamento discursivo:

Se há algum *valor* na ideia de que a melhor posição intelectual é *equidistante* da *direita* e da *esquerda*, então estou indo muito bem. Eu sou sempre citado por *guerreiros* da cultura conservadora como um desses intelectuais relativistas, irracionalistas, *desconstrutores*, escarnecedores e sarcásticos, cujos escritos estão enfraquecendo a *fibra* moral da juventude.

O tom do texto – *Trotsky e as orquídeas selvagens* – é pessoal, autobiográfico⁹. Destaquei algumas palavras aí: valor, equidistante, direita, esquerda, guerreiros, desconstrutores e fibra. A simples leitura do trecho não leva à certeza de que se trate – em nível de classificação mais alto – de um escrito filosófico, ou – em nível mais baixo – de autobiografia, ou ainda conferência autobiográfica. Resta sempre uma dúvida, resultado da sensação de fluidez de contornos. Podemos, contudo, nos perguntar sobre os itens lexicais com algum nível de estranheza, visto que às vezes não é tão difícil decidir se os termos utilizados são convenientes ou vêm de outro lugar, se os leitores têm saberes suficientes sobre os territórios – geográficos, mentais ou saberes enciclopédicos – que se diz comumente serem fundamentais para entrar no emaranhado dos textos.

⁹ Publicado em Nova Iorque, em 1993. O original tem um subtítulo: *Wild orchids and Trotsky: Messages from American universities*.

Assim, poderíamos supor que *valor*, *equidistante*, *direita* e *esquerda* são comuns em Matemática, em Física, em Economia; que *guerreiros* remete a conflito armado, vida militar/de militância; que *desconstrutores* remete a construção, edificação de obra arquitetônica; que *fibra* nos conduz para a cultura agrária (plantas). Estamos no terreno da heterogeneidade, da memória coletiva. Temos o direito de estranhar, por exemplo, o uso de “orquídeas” por Rorty nesse texto, ao lado de Trotsky – um estranho trajeto. Não sabemos de imediato por que elas estão aí, num texto filosófico. Até mesmo nisso, contudo, fica difícil determinar se em todos os casos se trata de *metáfora* – relembremos “uma palavra por outra”, da formulação de Lacan.

Dizer que se trata de metáfora por provir de outro lugar também pode ser temerário – só é “outro lugar” por termos dividido espaços e ideias em fragmentos (necessidade pragmática), sistematizando classificações (efeito do positivismo), porque criamos cabines nas quais cabe isso e não cabe aquilo, dizendo “isso é Física”, “isso é Matemática”, “isso é Direito”¹⁰. Ou ainda: “isso é 1ª classe”, “isso é classe econômica”. É subjetivo o estranhamento que dá direção ao que buscamos; são valores emergentes da vida social, com seu selo político, ou de acontecimentos que enquadraram nossas formas de viver, sentir e valorar.

Por que Rorty está aqui? É que ele afirmou, ao tentar mostrar pontos de convergência entre a filosofia analítica inglesa e a filosofia continental: “[...] nunca seremos capazes de pisar do lado de fora da linguagem, nunca seremos capazes de apreender uma realidade que não seja mediada por uma descrição linguística.” (2000, p. 57)¹¹. Com isso, ele parafraseia os *slogans* das duas orientações, respectivamente: “Toda consciência é um fato linguístico”; “tudo é uma construção social” (com Foucault como ponto de partida). E, por que não dizer, acomoda-se a uma interpretação do “Não há metalinguagem” de Lacan. Em função disso, ele conclui (neste ponto da discussão) que “[...] nossas práticas linguísticas estão tão entrelaçadas com nossas outras práticas sociais que nossas declarações da natureza, assim como nossas descrições de nós mesmos, serão sempre uma função de nossas necessidades sociais.” (RORTY, 2000, p. 57).

Contrariamente a entender (ao modo essencialista) que a linguagem é uma barreira que impede que se chegue à natureza intrínseca do mundo, entender-se-á, nessa perspectiva: “A linguagem não pode ser incapaz de representação acurada, já que nunca representou coisa alguma.” (RORTY, 2000, p. 60)¹². Nesse contexto, chegar ao conceito de *objetivo* (que a ciência parece requerer) leva a uma forma alternativa: (ser) *objetivo* aparece “[...] como uma referência a uma relativa facilidade em obter consenso” (p. 61), não como uma relação inequívoca com aspectos intrínsecos de objetos.

Com referência ao recorte destacado do trabalho de Rorty, quero dizer que não é fácil deslindar a heterogeneidade (que é constitutiva), porque precisamos de uma referência que não seja absoluta, mas apenas perspectivada. Além disso, para falar de metáfora, será preciso estabelecer uma gradação: deslizamento ou deslocamento? Onde? De onde? Quanto? O estranhamento (referente a algo) não é universal. Até se pode admitir que todo sujeito estranha algo ou alguém, mas o que está em questão é como nossa linguagem nos mostra o mundo (precisamos dela para saber algo do mundo), e não a eventual utilidade ou não de estranhar. Caso contrário, não há mais como situar a metáfora. Pêcheux refletiu bastante sobre metáfora, deixando indícios aqui e ali; não estaria ele vinculando essa reflexão ao investimento sobre a “formação discursiva”, já detectando aí uma opacidade teórica?

O estranhamento pessoal ou grupal (prende de memória) é que faz dizermos: isso é exótico, é feio, é bom, é verdadeiro, é poético; e isso vem *de outro lugar* (de outra FD, se fosse o caso de utilizar a noção). É metáfora, deslizamento, deslocamento. Não fora isso, por que falaríamos nesses “deslocamentos”?

Tomo ‘deslizamento’ como alterações ocorrentes dentro do que concebemos como o mesmo espaço (reconhecido como “mesmo”, não causado por uma origem); mexidas quase imperceptíveis, deriva lenta; e

¹⁰ O que dizer deste título condensado: *Kant e o ornitorrinco* (ECO, 1998)? Eco diz que o ornitorrinco, descoberto na Austrália no final dos anos 1700, foi, inicialmente, chamado (era preciso nomeá-lo) *watermole*, *duck-mole*, *duckbilled*, *platypus*. Os naturalistas ficaram pasmos com a conformação daquele “animal” (um mamífero que põe ovos...). A pergunta interessante aqui é o que Kant teria feito diante de um ornitorrinco, para classificá-lo, para pensá-lo em termos de juízo (v. ECO, p. 81 et seq.).

¹¹ O trecho consta na conferência *Um mundo sem substâncias ou essências*.

¹² Lembremos que isso coaduna com a perspectiva da AD: “a linguagem [...] não é transparente nem o mundo diretamente apreensível, quando se trata de significação.” (ORLANDI, 1996, p. 28). Ainda: “Como a ordem da língua e a ordem do mundo não são coincidentes elas só funcionam pelo imaginário.” (p. 30).

tomo ‘deslocamento’ como alterações resultantes de viagens de longa distância: metáfora “viva”, não experimentada, não “curtida” ou naturalizada¹³.

Por comodidade e necessidade na vida social, repartimos nossos assuntos do cotidiano, da vida profissional, da vida política, religiosa etc. Precisamos saber onde buscar os saberes e valores e como dispor deles (v. como funciona uma biblioteca). Também se torna cada vez mais difícil rearranjar esses saberes por rótulos (v. as divisões praticadas numa livraria, para dar um lugar e ordem aos livros). Social e politicamente, essa conjunção e a hierarquia que se estabelece corresponde, digamos, a um processo *autoral* de administração do caos (ou da heterogeneidade) – nem sempre bem-sucedido, certamente, e exigindo de tempos em tempos um rearranjo.

Dada essa fragmentação (ou o “estar em/ser fragmento”) e a dificuldade política de rearranjar rótulos e territórios, sentimos estar perdidos frente a uma tarefa crítica: produzir, autorar (juntar pedaços, ordenar, fazer arte; ler X, Y, Z...) ¹⁴. E um motivo de fundo, ao lado desse fervilhar de territórios moveidinhos, é que se busca um efeito de originalidade sabendo que o mundo é complexo e que, se há interlocutores “parecidos” conosco, vivendo em culturas e comunidades não distantes, na maior parte das vezes há uma distância que assusta – ainda que imaginária, construída por nossos temores. Isso nos remete ao processo de *identificação*.

5 UM ESPAÇO PARA A IDENTIDADE?

Pensar topicamente a FD e o assujeitamento – ainda que com a possibilidade de variar posições por efeito de contradição no próprio funcionamento da ideologia – nos leva justamente a pensar na identidade (o funcionamento parafrástico no interior da FD): com que forma-sujeito nos identificamos, ou não tanto, ou apenas num momento e não em outro?

Estou ciente de que, neste tópico, estou lidando com autores que têm especificidades epistemológicas; eles falam de lugares teóricos distintos. Ao partir do construto teórico da AD, estou remetendo a discussões de outros campos que, no entanto, tratam do mesmo tema e têm preocupações semelhantes às dos analistas de discurso – o que permite comparar e ampliar perspectivas.

Rememoro aqui, sobre o princípio dialógico, que a “revolução bakhtiniana” – como Ponzio (2008) designa o fenômeno – se manifestou mudando o ponto de referência da fenomenologia. Segundo ele, muda “a visão de mundo dominante em nossa cultura” (p. 11). É que se passa do horizonte do “eu” para o horizonte do “outro”; ou seja, fala-se agora da *alteridade* como contraponto à categoria de *identidade*, predominante no mundo ocidental, no pensamento e na práxis, produzindo “abstrações concretas” como: Indivíduo, Estado, Nação, Verdade, Justiça, Liberdade. Tais entidades vigoram no sistema global que reproduz a sociedade em termos absolutos. Isso faz lembrar a frustração e as retificações de Pêcheux? Ora, a alteridade permanente não pode produzir algo acabado. O mundo que aparece na linguagem é polifônico. E a linguagem (relembrando) não representa o mundo.

Geraldi (2011, p. 15), tratando de linguagem e identidade, diz: “[...] falar não é representar o mundo, mas construir uma representação do mundo para si e para os outros.”. Faz sentido: “A cada vez que usamos uma ou outra expressão, damos a realidade de um modo distinto.” (p. 15). Todas as relações interlocutivas promovem modos de compreensão do mundo, alterando passo a passo as identidades. Se, por um lado, herdamos da configuração social formas de ser em cada espaço (compondo, diga-se, regularidades, séries), por outro, as experiências singulares no mundo empírico de cada sujeito também o modificam paulatinamente. “A história do cotidiano, a micro-história vai mostrando como esses deslocamentos, às vezes imperceptíveis, são essenciais.” (GERALDI, 2011, p. 16). E há outras formas de identidade, que Geraldi denomina “máscaras”, usadas praticamente sem consciência – aquilo que pensamos como valores ideológicos, que funcionam como um horizonte social amplo e atingem as vidas no cotidiano. Ele exemplifica (citando Bauman) com a ideia do novo, a velocidade de sua emergência e seu desaparecimento. Uma máscara é “o embotamento de nossa capacidade de nos surpreendermos.” (p. 17). Outra máscara é o investimento em diferenças identificadoras

¹³ Seria interessante agregar uma consideração sobre “acontecimento”, mas o espaço é restrito e estou tratando do tema em outro ensaio.

¹⁴ Lat. *auctor –oris* “origem de, causa principal”.

em termos de grupo, de comunidade, para buscar aceitação. É uma forma de ter identidade. E no capitalismo a diferença se tornou um fetiche que proporciona lucros (“Jogue fora tudo o que você conheceu até agora”).

Aproveitando a referência a Bauman, proponho breve comentário com respeito a algumas reflexões dele sobre o tema. Na obra *Identidade*, que corresponde a uma entrevista dada a Benedetto Vecchi, este, na introdução, informa que Bauman, em seu trabalho de sociólogo, “[...] procura estabelecer conexões com fenômenos sociais ou manifestações do etos público que parecem muito distantes do objeto inicial da investigação, e tecer comentários sobre eles.” (2005, p. 8) – o que me leva a comentar que a teia das filiações é sempre maior do que se pensa. O pensamento tem natureza errante¹⁵, e isso torna difícil, nesse caso, afirmar que ele (Bauman) se alinha a uma “escola” de pensamento – e não só ele. De saída, é uma demonstração do problema de falar em “identidade”.

Bauman vê a questão da identidade como uma obsessão do debate público contemporâneo, que pode ter consequências nefastas; por exemplo, manter o *outsider* à distância para não perturbar os laços de um mundo familiar. Se a identidade é uma convenção socialmente necessária, é também um perigo: pode levar a fundamentalismos de todo tipo. O tempo todo a identidade é ambígua (quem se identifica com uma FD?). A maioria das pessoas terá dificuldade para resolver as questões da *mesmidade* – a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo em uma comunidade de ideias e princípios. Isso porque circulamos pelas comunidades, elas se entrelaçam.

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19, grifo do autor)

Assim, identidade não se descobre, ela aparece como algo a ser inventado: “como alvo de um esforço, um ‘objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas [...]” (BAUMAN, 2005, p. 21-22). E isso ocorre quando a questão toca de perto: exílio, desterritorialização, mudanças drásticas...

Passando ao plano especificamente brasileiro, diz um historiador que, na formação de nossa identidade nacional, pretendeu-se utilizar a estrutura escolar “[...] para modelar uma pretensa identidade que atendesse a determinadas perspectivas ideológicas e mesmo doutrinárias”, mas os resultados foram inexpressivos (TAMBARA, 2011, p. 22). O destaque em sua perspectiva é que o processo histórico contém um elemento dialético que faz inevitável o confronto entre elementos antagônicos respeitando “interesses bem localizados na arena material da sociedade” (p. 22). Todo o desenvolvimento da formação socioeconômica do país tem como único elemento, contraditoriamente, diz ele, a *transformação*. Ou seja: é impossível “construir processos de dominação hegemônicos” (p. 21). Em suma: “[...] a identidade brasileira está eivada de contradições e que mascaram as apreensões ingênuas que os interesses da classe dominante impingem na cosmovisão dos cidadãos em geral.” (TAMBARA, 2011, p. 41). Como percebemos, são sempre conflitos da ordem do imaginário.

Aliás, uma das alterações realizadas no corpo da AD, relativamente à noção de FD, foi justamente, por coerência, preferir a forma ‘identificação’ (processo) à forma ‘identidade’.

Com esse pano de fundo, passo ao tópico que compõe a cena principal.

6 AUTORAR (A FUNÇÃO-AUTOR)

A heterogeneidade já presumida (e incorporada por Pêcheux), conforme a explicitação de Authier-Revuz (cf. AUTHIER, 1982)¹⁶, e depois sistematizada em seu *Ces mots qui ne vont pas de soi* (1995), em que explora as múltiplas formas de não coincidências do dizer, é reconhecida por nós desde que tenhamos alguma experiência sobre o funcionamento das formas da linguagem (nos gêneros). Precisamos olhá-las, usá-las e, ao mesmo

¹⁵ “É preciso suportar o que venha a ser pensado”, disse Pêcheux (1988, Anexo 3, p. 304).

¹⁶ A autora retoma o tema em seguida em *Hétérogénéité(s) énonciative(s)* (AUTHIER-REVUZ, 1984), artigo traduzido para o português e publicado nos *Cadernos de Estudos Linguísticos* n. 19, da Unicamp.

tempo, sentir o eco de suas possibilidades ao investirmos no lugar do outro. É disso que trata de perto Authier-Revuz (2011 [2004]) no artigo *Paradas sobre palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita* – ao qual faço referência por ter previsto falar de certas “paradas” (pelo turbilhão do excesso e pelo buraco que sempre se cava no processo).

É o processo autoral (individual ou não) que, lidando com as redes – o conjunto memorialístico do ponto de vista interdiscursivo, com todos os tipos de linguagem e valores, somado aos arquivos de consulta institucionais –, reúne fragmentos potencialmente suturáveis entre si (ordenação, paragrafação, citação, pontuação... – que exige também seccionamento) para dar efeito de unidade ao conglomerado de expressões, estabelecendo, no ponto de partida, uma inscrição em esfera e gênero para efetuar a textualização. É o paradoxo de uma escritura, de um arranjo de linguagens.

Os fragmentos do quebra-cabeça devem formar primeiramente um rascunho do conjunto, sempre inacabado porque não é um exercício já preparado por outrem. Haverá excesso e haverá falta. E em algum momento sobrevirá uma parada (um *stop*) – determinada por injunções externas. A heterogeneidade precisa ser “dominada”, e não pode ser apenas constituída por recortes já datados e produzidos para eventual colagem. Este poderia até ser um processo aceitável para iniciantes – pelo menos, é de onde se pode partir para o desenvolvimento da autoria¹⁷, pelo esforço necessário de busca e reprodução, antes que o iniciante seja inserido propriamente nas diretrizes de produção de autoria, bem como no conhecimento do que seja má conduta ao avançar nesse processo.

Entendo “parada” de duas formas: o *stop* é o modo extremo (uma parada interna forçada), em que cessa por tempo indeterminado a reflexão metaenunciativa, esse desdobrar-se da linguagem em função da pulsão de escrita: há um silenciamento por travamento – é como estar à beira de um abismo sem poder sequer enxergar o *outro*. O “chamado” cessa, se perde; os saberes convocados estão em estado de caos, sem nenhuma ligação visível. A segunda forma é a “parada” de que fala Authier-Revuz: é “o acompanhamento metaenunciativo de uma escrita” – ora muito denso, como exemplifica a autora relativamente a escritos teóricos de Barthes e Derrida, em que há palavras ora sustentadas, ora contrariadas, ora questionadas; ora muito raro, como se a escrita trouxesse evidências puras, dispensando retomadas, escorrendo serenamente¹⁸.

Mostro um exemplo de Barthes (2004, p. 81); é um recorte de *Digressões*:

“O formalismo em que penso não consiste em ‘esquecer’, ‘negligenciar’, ‘reduzir’ o conteúdo (‘o homem’), mas apenas em *não parar* no limite do conteúdo (fiquemos provisoriamente com esta palavra); [...]”

Sobre Barthes, Authier-Revuz nota: o “[...]” acompanhamento cerrado das aspas inscreve na escrita, ao mesmo tempo, uma intolerância subjetiva à influência do repetido e uma exigência ética do discurso e do pensamento relativamente ao *que vai de si*.” (2011, p. 666). Ele também era pródigo no uso de itálico. Diria que era obcecado pela presença e pelos movimentos de leitura de cada potencial leitor, e então seu tom é insinuante e respeitador.

Outro aspecto da parada e do acompanhamento metaenunciativo corresponde ao que Authier-Revuz define como uma não-coincidência no nível da própria linguagem (do discurso): é quando enfrentamos as *palavras alheias* – palavras de outro registro, de outra época; palavras estrangeiras, palavras de outras teorias; palavras de jargão, gírias... ao lado da valoração, do posicionamento adotado em vista disso. Que isso afete ou não nosso amor-próprio, o aparentemente fora de nosso mundo particular “[...]” é *o exterior no sujeito*, no discurso, como condição constitutiva de existência.” (AUTHIER-REVUZ, 1984, p. 99, grifo da autora, tradução minha). O discurso aparece como produto do interdiscurso – mas não só, visto que aí o esquecimento é estrutural, e o saber não se resume nisso.

As possibilidades que a linguagem abre acabam sendo um bem e uma tortura. E podem levar a um mito, ao qual se chega pela queixa de que a linguagem não é perfeita, não se adapta, por mais que haja esforço, àquilo

¹⁷ Não vou aqui me ater ao plano pedagógico, pensando o processo autoral como algo passível de ensino, e em que medida isso poderia ocorrer. Já tratei dessa perspectiva em outras ocasiões.

¹⁸ Não se exclui, claro, que essa escrita tenha sofrido uma limpeza, uma espécie de objetificação. Um iniciante, no entanto, está mais propenso a “ir direto ao ponto”, apegando-se à ilusória transparência da linguagem.

que talvez pareça mais ou menos evidente como concepção mental, ou considerando a luxúria tão concreta de dados aguardando análise.

Nesse processo, a repetição não deve dominar: a mera aparência de unidade não satisfaz a produção autoral – nem mesmo quando pratica “[...] o bom uso e a boa medida da língua no texto [...] ele [o sujeito] está também sujeito à incompletude, à indistinção.” (ORLANDI, 2001, p. 96). Na gradação do processo metafórico reflete-se agora a gradação do processo autoral. Quando ele começa? Como? Até onde pode prosseguir? Há muitas perguntas.

Qual a diferença entre aquilo que vai surgindo como se por conta própria (que vem *por si*) e a escrita que não consegue evitar dizer de si mesma, deixando pistas metaenunciativas de sua *sui-referencialidade*¹⁹ (ou autorreferencialidade)? (cf. BENVENISTE, 1966, p. 274).

Penso que as formas variadas de deixar pistas de gênese na textualização (o embate com a resistência das palavras), independentemente da vontade de trabalhar um estilo, tem a ver com estilo. De todo modo, apoiando Authier-Revuz (2011, p. 673), repito com ela que “o ritmo de uma escrita é uma forma singular da inscrição de um sujeito, com seu corpo, na linguagem e num dizer [...]”, ora sendo escandido serenamente, ora aos solavancos (rasurando, hesitando, comentando), ainda que tendo por objetivo buscar uma unidade limpa e reconhecível, consoante padrões estabelecidos que determinam o reconhecimento de uma comunidade discursiva. Ou seja, buscamos pelo imaginário restaurar essa ilusão de unidade que nos amarra, e simultaneamente reconhecemos que a opacidade não é o lado negativo da linguagem, mas uma de suas faces. É a isso que Authier-Revuz chama, apropriadamente, um “[...] estrato específico da escrita que é a sua música metaenunciativa.” (2011, p. 674)²⁰.

As ditas não-coincidências do dizer, tais como perspectivadas por Authier-Revuz (1995, 2004), e que levam à tentativa de controle do dizer, são, resumidamente, estas quatro, seguidas de alguns exemplos. Quem produz qualquer dizer precisa negociar com elas.

- a) não-coincidência interlocutiva (leva a um ajuste coenunciativo): X, se vocês quiserem; X, como você acaba de dizer. “Se [vocês] nos acompanham, compreenderão, então, que a evidência da leitura subjetiva [...] é uma ilusão constitutiva do efeito-sujeito [...]” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990 [1975], p. 169).
- b) não-coincidência do discurso com ele mesmo (que leva às figuras de empréstimo): X, para retomar a palavra de...; X, como diria... “Seguramente há inúmeros mecanismos (ou regimes, para usar uma expressão ao gosto foucaultiano) que nos tornam o que somos.” (GERALDI, 2011, p. 12).
- c) não-coincidência entre as palavras e as coisas (com figuras de adequação/inadequação dos nomes): X, é esta a palavra; o que se poderia chamar X; X, ainda que a palavra não seja conveniente. “Tocamos aqui no ponto de vazio (universitário, se ousar dizer) que redobra sua ameaça [...]” (PÊCHEUX, 1981, p. 17).
- d) não-coincidência das palavras com elas mesmas (daí as figuras do equívoco, com acolhida ou rejeição): X, mas não no sentido de...; X, em sentido bem estrito. “Experiências extremas (no sentido de opostas)”. Título de crônica (NEVES, 2014).

Os indícios que reconheço no processo de autorar parecem dublar a relação língua/história/interdiscurso de modo similar à transfiguração sofrida pela FD, que, ao perder seus contornos tópicos, não pode remeter mais a lugares enunciativos correspondentes a um exterior ideológico dominante. Em 1981 (colóquio *Matérialités discursives*), Pêcheux passou a destacar, em detrimento do metadiscorso sobre posições enunciativas, o que definiu como “deslocalização tendencial do sujeito enunciador” na materialidade dos textos. Era preciso entregar-se a uma prática que tirasse as consequências dessa deslocalização (PÊCHEUX, 1981, p. 17).

O colóquio, que reunia praticantes de três áreas, trazia, conforme os termos de Pêcheux, suas marcas: “a poeira dos arquivos [historiadores], o giz dos quadros [linguistas] e o suor dos divãs [psicanalistas].”

¹⁹ Uso a expressão que Benveniste (1966) aplicou às formas performativas ao analisar a obra de Austin, mas amplio seu escopo.

²⁰ Authier-Revuz também desenvolve este tema em *Musiques méta-énonciatives: le dire pris à ses mots* (2004), começando por uma resposta ao “Não há metalinguagem” de Lacan, afirmando que sempre pode haver retorno reflexivo do enunciador em direção a suas próprias palavras (produzindo um estrato metaenunciativo) – o que, aliás, como “metaenunciador impenitente” que era, Lacan fazia o tempo todo (cf. p. 85).

(PÊCHEUX, 1981, p. 15, tradução minha). E era, para os organizadores (entre eles Pêcheux), uma “aposta”. Não se esperaria que todos falassem da mesma coisa, mas, tratando-se de materialidades discursivas, a questão era o que resulta como “heterogeneidade irreduzível” entre a história, a língua e o inconsciente: “[...] uma rinação de palavras ouvidas, relatadas ou transcritas, um formigamento de escritos citando palavras, e outros escritos” (p. 15) – enfim, uma proliferação de material inscrito em todo tipo de gêneros, com rupturas, antagonismos, redes de repetição fazendo fracassar a *identidade*.

Como fazer análise de discurso nessa conjuntura – tendo como pano de fundo um vazio político? Como ler e como produzir? É aí que ele propõe o que chamou *leitura-trituração*, leitura que supõe que nos tornemos estrangeiros à própria leitura; que exige “recortar, extrair, deslocar, aproximar”. Cabia afastar a análise de discurso dos efeitos de reprodução, fazê-la passar à *produção de acontecimentos*, a um encontro com o *outro*, entrando na história, mostrando o que trabalha às margens dos discursos. Iniciar esse trabalho já era, para Pêcheux, “produzir um (pequeno) acontecimento” (1981, p. 18, tradução minha).

E essa memória nos remete ao próprio autorar em geral – que inicia pela leitura-trituração, pelo fazer-se estrangeiro à aproximação de uma “terra”²¹. De alguma forma, isso parece corresponder ao que Sarnel (2007, p. 2) evoca sobre a leitura em Deleuze, alertando ter o filósofo um pensamento ligado à “passagem”: há dois modos de ler um livro, um modo clássico e um modo intensivo. No primeiro caso, o livro é como uma caixa onde se vai buscar significados; se isso não funciona, procura-se outro livro; no segundo, tem-se uma leitura relacionada à passagem, ao livro como lugar de passagens, como transversalidade em direção ao exterior; supõe experimentação, eventos para cada um sem vínculo direto com o livro, mas funcionando para outras coisas.

Correlativamente, encontro em Deleuze e Guattari (1995 [1980], p. 18) o que manifesta a escritura, a aventura da autoria pós-leitura em intensidade, em termos de construção de um discurso direto, forjado a partir do primeiro tipo observado por eles, o discurso indireto²²:

O discurso direto é um fragmento de massa destacado, e nasce do desmembramento do agenciamento coletivo: mas este é sempre como o rumor onde coloco meu nome próprio, o conjunto das vozes concordantes ou não de onde tiro minha voz. Dependo sempre de um agenciamento de enunciação molecular, que não é dado em minha consciência, assim como não depende apenas de minhas determinações sociais aparentes, e que reúne vários regimes de signos heterogêneos. Glossolalia. Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi].

Como é perceptível, não se trata de uma tarefa leve, tranquila. Quanto investimento se pode supor ao se encontrar num romance – no caso que exemplifico, policial – o que surge como uma cartilha de busca policial em certo ponto de uma investigação (conselho de um inspetor de polícia a um aluno): “Não pense no que está procurando. Pense naquilo que encontra. Por que está aí? É para estar aí? O que significa? É como ler – se você pensar em um ‘l’ enquanto olha um ‘k’, não vai captar as palavras.” (NESBØ, 2009, p. 183).

Escritores formados em leitura de intensidade podem fazer isso com (aparente) espontaneidade: conseguem vincular “paisagens” próximas e longínquas sem perder o efeito de coerência. E nessa ligação comparecem, como cintilações, metáforas, esses efeitos de viagens – ora curtas, ora de grande distância, ora em seu efeito vivo de heterogeneidade, ora em sua arrumação como comparações bem urdidas. Do autor norueguês de romances policiais, citado acima, lemos comparações que soam como a parte divertida em ambiente sombrio de busca policial, tal como: em dia frio e chuvoso, um guarda-chuva revirado pelo vento lembra um morcego espancado. É espantosa a diversidade de campos que é possível aproximar, em formulações bem suturadas. Glossolalia.

²¹ Ouvi também essa voz em Deleuze e Guattari (1995 [1980], p. 35), ao tratarem de estilo: “Ser um estrangeiro, mas em sua própria língua, e não simplesmente como alguém que fala uma outra língua, diferente da sua.” Isso tem a ver com a intensividade, jogo com valores e variação.

²² “A ‘primeira’ linguagem, ou, antes, a primeira determinação que preenche a linguagem, não é o tropo ou a metáfora, é o *discurso indireto*.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995 [1980], p. 9, grifo dos autores).

7 JUNTANDO OS FILAMENTOS

Neste ensaio, pretendi dar continuidade, a partir de algumas categorias da AD – com especial atenção à noção controvertida de formação discursiva –, a meu estudo sobre o processo de autoria. Ao pensar em redes, trajetos, temas, desviando a ideia de uma noção aparentemente mais estabilizada, porque tópica, de formação discursiva, fez-se mais adequada a própria compreensão do que sucede no processo de autorar como conjunto de momentos de *passagem*, como visto aqui com inspiração em Deleuze. Espaços de linguagem, na realização autoral, são plenos de efeitos de transversalidade, de marginalidade, de matizes como em tecido urdido com muitos tipos de fios. Não é, de fato, à toa que falamos em tessitura para a formulação textual, trazendo por imagem um tapete oriental urdido com milhares de nós que produzem o efeito, em superfície, de uma pintura aveludada.

Se a repetição não deve predominar no processo autoral, sabemos que a face mais perceptível da operação é a repetição, a paráfrase (também no que ela tem de deslizamento), a retomada de sentidos, que constituem o estofo, a moldura necessária para a construção da obra. A construção discursiva precisa de uma inscrição em discursos anteriores, associados ou mesmo dispersos, divergentes e distanciados. De fato, contudo, há a retomada não de sentido *prêt-à-porter*, senão de fragmentos como blocos de construção.

Dessa forma, tendo partido da noção de formação discursiva, cuja versão mais conservadora corresponde a um lugar teórico de localização e tratamento da paráfrase como “matriz” de sentido, com sua forma-sujeito (e a implicação identitária), tentei defender a conveniência de desconstruí-la, retomando a controvérsia, para conduzir a atenção ao nível de produção autoral, compreendendo melhor também os percalços em sua constituição. Essa opção, contudo, não abala o tratamento analítico de unidades tópicas em seu sentido genérico.

Com isso, finalmente, quero significar também que a compreensão paulatinamente mais apurada do processo autoral leva a uma outra face da questão: como trabalhar com autoria desde o ensino fundamental – e todas as questões que a partir daí se desdobram.

A leitura é uma viagem de ida; a escrit(ur)a é a de retorno.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *D.R.L.A.V.*, Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, Paris, n. 73, p. 98-111, 1984.

_____. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. 2 v. Paris: Larousse, 1995.

_____. Paradas sobre palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 651-679, set./dez. 2011. [Or. Arrêts sur mots: l'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture. In: FENOGLIO, I. (Ed.). *L'écriture et le souci de la langue*. Paris: Editions du CNRS, 2004.]

_____. Musiques méta-énonciatives: le dire pris à ses mots. *Marges Linguistiques*, 7, p. 85-99, mai 2004.

BAUMAN, Z. *Identidade* [entrevista com Zygmunt Bauman, por Benedetto Vecchi]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

BARTHES, R. Da obra ao texto. In: _____. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1971]. p. 65-75.

BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard, 1966.

BRANCA-ROSOFF, S. Formação discursiva: uma noção excessivamente ambígua? In: BARONAS, R. L.; KOMESU, F. (Org.). *Homenagem a Michel Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008. p. 127-148.

COURTINE, J.-J. Crônica do esquecimento ordinário. In: _____. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006 [1986]. p. 29-36.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. São Paulo: Editora 34, 1995.

ECO, U. *Kant e o ornitorrinco*. Tradução de Ana Thereza B. Vieira. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun. 2011.

GUILHAUMOU, J. Où va l'analyse du discours? Autour de la notion de formation discursive. *Argumentation et Analyse du Discours*, n. 9, p. 95-114, mai 2005. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 2., 2005. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. Trad. Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. Unidades tópicas e não-tópicas. In: _____. *Cenas da enunciação*. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008a. p. 11-26.

_____. Michel Pêcheux: três figuras. In: BARONAS, R. L.; KOMESU, F. (Org.). *Homenagem a Michel Pêcheux: 25 anos de presença na análise do discurso*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008b.

_____. Que cherchent les analystes du discours? *Argumentation et Analyse du Discours*, n. 9, p. 2-14, 2012. Disponível em: <<http://aad.revues.org/1354>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

MALDIDIÉ, D. *L'inquiétude du discours – textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier*. Paris: Editions des Cendres, 1990.

_____. L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux. *Semen*, n. 8, 1993. Disponível em : <<http://semen.revues.org/4351>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

NESBØ, J. *A casa da dor*. São Paulo, Record, 2009. (Coleção Negra).

NEVES, A. Experiências extremas (no sentido de opostas). Crônica. *Diário Catarinense*, 29 jan. 2014. Caderno Variedades, p. 3.

ORLANDI, E. P. Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 30, p. 27-33, jan./jun. 1996.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas : Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, [1975] 1988.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999 [1983]. p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990 [1975]. p. 163-252.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. Coordenador de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

RORTY, R. *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SARNEL, R. Lieux de passages et transversalités: Pour une dynamique deleuzienne. *Le Portique*, n. 20, p. 1-8, 2007.

TAMBARA, E. Educação e identidade nacional brasileira. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 49, p. 21-42, jan./jun. 2011.

Recebido em 02/09/2014. Aprovado em 16/06/15.