

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 13 - NÚMERO 1 - JAN./MAR. 2016.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE 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 | Zílma Gesser Nunes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

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 Lingüística
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 lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 13, n.1 (2016)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 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. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. 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/>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 13 | NÚMERO 1 | 2016

eISSN 1984-8412
pISSN 1516-8698

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 13 | n. 1 | p. 998-1119 | jan./mar. 2016

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

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

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 | **Chris Royes Schardosim** . UFSC, Florianópolis, BR | **Denise Vieira Brites** . UFSC, Florianópolis, BR | **Eloara Tomazoni** . UFSC, Florianópolis, BR | **Josa Coelho da Silva Irigoite** . UFSC, Florianópolis, BR | **Leonice Passarela dos Reis** . UFSC, Florianópolis, BR | **Lygia Barbachan Schmitz** . UFSC, Florianópolis, BR | **Suziane da Silva Mossmann** - 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 Pedrosa 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 | **Leticia 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 | Marília 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 | **Nívea Rohling da Silva**. UFTPR, Curitiba, Brasil | 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

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

“Ancienne Rive – Noli me Tangere” (óleo sobre tela)

Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro Paulo Venzon Filho – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

 APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

1006

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

 A ESTRUTURA PASSIVA NUM CORPUS DE AQUISIÇÃO | *La estructura pasiva en un corpus de adquisición* | The passive structure in an acquisition *corpus*

1009

ANTÓNIA ESTRELA

 ELEMENTOS PARA A CONSIDERAÇÃO DA MATERIALIDADE PROSÓDICA NA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO | *Elementos para la consideración de la materialidad prosódica en la constitución del archivo* | Elements for the consideration of the prosodic materiality in the constitution of the archive

1022

LUCIANA IOST VINHAS

 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA: ATIVIDADES DE REFLEXÃO EM FÓRUMS DE DISCUSSÃO | *Formación del profesorado en inglés a distancia: actividades de reflexión en foros de discusión* | Distance learning in english teacher's training: reflexion activities in discussion forums

1037

FERNANDA COSTA RIBAS

PARA UMA EXPLICAÇÃO COGNITIVAMENTE PLAUSÍVEL DA CONJUNÇÃO EM PORTUGUÊS <i>Una explicación cognitivamente plausible de la conjunción en portugués</i> For a cognitively plausible explanation of the conjunction in portuguese	1055
--	-------------

HERONIDES MOURA E GIUSEPPE VARASCHIN

A DIVERSIDADE LEXICAL NA ESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES <i>La diversidad léxica en la escrita de textos escolares</i> Lexical diversity in school written texts	1068
---	-------------

MÁRIO MARTINS

UMA OUTRA CIDADE? A RESISTÊNCIA POSSÍVEL E O EFEITO DE RESISTÊNCIA: UMA PROPOSTA <i>¿Otra ciudad? la resistencia posible y el efecto de resistencia: una propuesta</i> Another city? the possible resistance and the resistance effect: a proposal	1083
---	-------------

ROGÉRIO MODESTO

A INTERFACE COGNITIVA NOS PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES <i>La interfaz cognitiva en los procesos de categorización y construcción de identidades</i> The cognitive interface in processes of categorization and identity construction	1094
---	-------------

LÍLIAN NOEMIA T. MELO GUIMARÃES E MARIA SIRLEIDY DE LIMA CORDEIRO

UM CORAÇÃO QUE PULSA FORA DO CORPO: IMAGENS PASSIONAIS NAS CARTAS DE FRIDA KAHLO <i>Un corazón que late fuera del cuerpo: imágenes pasionales en las cartas de Frida Kahlo</i> A heart that beats on the outside: passionate images in Frida Kahlo's letters	1104
---	-------------

MARIA DA PENHA CASADO ALVES E WILLIAM BRENNO DOS SANTOS OLIVEIRA

RESENHA/ REVISIÓN / REVIEW

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101-119.

1117

FRANCISCO PINHEIRO DE ASSIS E TAYSON RIBEIRO TELES

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 13, NÚMERO 1

Neste primeiro número de 2016, a *Fórum Linguístico* – periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – chega ao décimo-terceiro volume, sempre pautada pelo esforço de contemplar os diversos campos dos estudos sobre a linguagem e a língua. A revista traz oito artigos e um resenha, de autoria de pesquisadores de diversas universidades brasileiras e de uma universidade portuguesa.

O primeiro artigo, que inaugura o ano de 2016, intitula-se **A estrutura passiva num *corpus* de aquisição**. Escrito pela pesquisadora portuguesa Antónia Estrela, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, o texto investiga, a partir de um *corpus* selecionado de Língua Portuguesa, a aquisição das estruturas passivas e observa que entre os três tipos de passivas elencados (eventivas, resultativas e estativas) são as passivas estativas aquelas que mais cedo são produzidas pelas crianças.

Luciana Iost Vinhas é a autora do segundo artigo desta *Fórum*, **Elementos para a consideração da materialidade prosódica na constituição do arquivo**. A pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande traça uma análise discursiva de um acontecimento enunciativo envolvendo cabos do Corpo de Bombeiros em junho de 2011, no Rio de Janeiro. No caso da análise de Vinhas, o interesse é inquirir acerca da materialidade prosódica, fazendo notar seu funcionamento discursivo e as resistências possíveis no arquivo.

Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão é o terceiro artigo do periódico. A autora Fernanda Costa Ribas, pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, investiga as atividades de formação de um grupo de professores de Língua Estrangeira a partir de um referencial teórico que parte dos debates sobre os novos letramentos e desenvolve suas análises a partir de atividades *on-line* da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Para uma explicação cognitivamente plausível da conjunção em português é o quarto artigo desta edição, de autoria de Heronides Moura e Giuseppe Varaschin, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina. Os autores pretendem estabelecer um modelo teórico, ainda em linhas gerais, para a conjunção “e”, levando em conta fatores semânticos, pragmáticos e cognitivos.

O quinto artigo que vem a lume nesta *Fórum* é **A diversidade lexical na escrita de textos escolares**, de autoria de Mário Martins, pesquisador da Universidade Federal do Amapá. O trabalho tem por objetivo estudar a correlação (não-linear) entre a diversidade lexical e a progressão escolar a partir de um *corpus* de textos narrativos e argumentativos produzidos em português europeu por estudantes que se encontram entre o quinto e o sétimo ano, da cidade de Lisboa.

O sexto artigo do presente número, **Uma outra cidade? A resistência possível e o efeito de resistência: uma proposta**, de Rogério Modesto, pesquisador da Universidade Estadual de Campinas, volta-se para a problematização do conceito de resistência na Análise do Discurso de Linha Francesa – notadamente, a partir de Michel Pêcheux – e analisa o enunciado “A cidade que queremos” e os movimentos de resistência e circunscrição discursiva que o acontecimento enunciativo traz à tona.

A interface cognitiva nos processos de categorização e construção de identidades é o sétimo artigo da revista. As autoras Lillian Noemia T. Melo Guimarães e Maria Sirleidy de Lima Cordeiro, pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco, analisam a produção instável de identidades categoriais dos atores sociais do Movimento Passe Livre, construídas em textos de divulgação *on-line* escritos sobre o movimento.

Fecha a seção de artigos desta edição da *Fórum* o texto **Um coração que pulsa fora do corpo: imagens passionais nas cartas de Frida Kahlo**, de Maria da Penha Casado Alves e William Brenno dos Santos Oliveira, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os autores traçam uma análise do *ethos* presente em uma carta da pintora mexicana, datada de 1938, seguindo as discussões de Bakhtin e Maingueneau.

Indo adiante, a seção **Resenha** avalia o capítulo *Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural*, escrito por Luiz Paulo da Moita Lopes e parte do livro *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, do mesmo autor. Francisco Pinheiro de Assis e Tayson Ribeiro Teles, da Universidade Federal do Acre, traçam uma análise crítica das propostas de Moita Lopes, tendo em vista os processos políticos, culturais e sociais da contemporaneidade.

Por fim, depois da sucinta apresentação dos escritos e dos autores deste novo número da *Fórum Linguístico*, o primeiro de 2016, é o momento de agradecer, como de costume, pelo acontecimento de mais uma publicação: aos autores dos textos desta edição, pelo envio dos artigos e da resenha e pela colaboração com o processo editorial; aos leitores habituais do periódico e aos que têm divulgado os textos publicados na revista; aos colaboradores da *Fórum* – pareceristas, revisores, editores, bolsista e artistas gráficos; aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC pelo apoio de sempre.

Cabe deixar, ainda e novamente, o convite para a leitura do instigante material que foi produzido para mais este número da *Fórum*.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor

A ESTRUTURA PASSIVA NUM *CORPUS* DE AQUISIÇÃO

LA ESTRUCTURA PASIVA EN UN *CORPUS* DE ADQUISICIÓN

THE PASSIVE STRUCTURE IN AN ACQUISITION *CORPUS*

Antónia Estrela*

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

Escola Superior de Educação de Lisboa

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever a estrutura passiva num *corpus* de aquisição, contabilizando e tipificando as passivas que surgem na fala espontânea das crianças e dos adultos que com elas interagem. Dado que, no campo da aquisição da linguagem, vários estudos apontam para eventuais atrasos na aquisição da passiva, pretendeu-se verificar se, em português europeu, essa estrutura surgia tardiamente e qual o tipo de passiva a emergir primeiramente. Feito o levantamento de todas as passivas presentes no *corpus*, procedeu-se à sua análise. Os dados mostram que as crianças produzem passivas estativas e só depois passivas eventivas e resultativas. O tipo de passivas que as crianças produzem mais cedo e em maior quantidade é aquele que é mais produzido pelos adultos em interação com elas, ou seja, a passiva estativa. Destaca-se ainda a idade bastante precoce em que estas construções começam a ser produzidas (antes dos dois/três anos).

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura passiva. Aquisição. *Corpus*.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo describir la estructura pasiva en un *corpus* de adquisición, contando y tipificando las pasivas que surgen en el habla espontánea de los niños y adultos en la interacción. Teniendo en cuenta que, en el campo de la adquisición del lenguaje, varios estudios apuntan a posibles retrasos en la adquisición de pasiva, se pretendía determinar si, en el portugués europeo, esta estructura llegó tarde y qué tipo de pasiva surge primero. Después de hacer un estudio de todas las pasivas presentes en el corpus, se procedió al análisis. Los datos muestran que los niños primero producen pasivas estativas y después eventivas y resultativas. De hecho, pasivas estativas son las que producen los niños antes y en cantidad más grande. Esta es exactamente la misma que se produce por la mayoría de los adultos que interactúan con ellos. Las pasivas estativas emergen muy temprano, antes de los dos/ tres años.

PALABRAS CLAVE: Estructura pasiva. Adquisición. *Corpus*.

ABSTRACT: The aim of this paper is to describe the passive structure through an acquisition corpus, accounting and typifying the passives that arise in children's and adults' spontaneous speeches as they interact with each other. Given that in the field of language acquisition several studies point out to eventual delays in the passive acquisition, we tried to verify if, in the European Portuguese, this structure would emerge late, and what would the passive type to first emerge. Once the collection of all the passive present in

*Doutorada em Linguística pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e professora na Escola Superior de Educação de Lisboa. E-mail: antoniaestrela@gmail.com.

the corpus was made, we started the analysis. The data collected show that children produce passive stative, and only then they produce eventive and resultative passives. The type of passives children produce earlier and in a larger scale is the one that is produced more often by adults who interact with them. In other words, the stative passive. We can also highlight the very early age in which these constructions start to be produced (before they are two or three years old).

KEYWORDS: Passive structure. Acquisition. *Corpus*.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da aquisição da estrutura passiva tem sido feito para diversas línguas, assumindo-se diferentes campos teóricos, diversas metodologias e obtendo-se, também, resultados distintos. No entanto, no que diz respeito ao Português Europeu, são muito poucos os trabalhos que versam sobre a aquisição desta estrutura. Por esse motivo, este é o tema em discussão¹.

Assim, pretende-se descrever a estrutura passiva num *corpus* de aquisição (SANTOS, 2006), tendo em conta não só a quantidade de ocorrências, como também a sua tipologia. Este *corpus* contém fala produzida por crianças e pelos adultos que com elas interagem, tendo sido transcrito de acordo com o sistema CHILDES (Child Language Data Exchange System), usando-se o software CLAN (MACWHINNEY, 2000). Inclui cerca de 52 horas de interação entre criança e adulto, havendo 18.492 produções de crianças. O *corpus* de Santos (2006) permitirá, assim, estudar a fala espontânea de três crianças, ainda numa fase precoce de aquisição da linguagem.

Numa primeira parte deste trabalho, apresentamos a tipologia que adotamos no que diz respeito à tipificação de passivas; em seguida, mostramos alguns estudos sobre aquisição de passivas em outras línguas; na quarta seção, descrevemos e analisamos a ocorrência de passivas no *corpus* de Santos (2006); e concluímos com algumas notas finais.

2 A TIPOLOGIA TRIPARTIDA DE PASSIVAS

Duarte (2013), a partir do trabalho de Embick (2004), propõe uma tipologia tripartida de construções passivas (passiva eventiva, passiva resultativa e passiva estativa), mencionando argumentos que validem tal proposta. Os exemplos seguintes constituem uma passiva eventiva, uma passiva resultativa e uma passiva estativa, respetivamente²:

1. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
2. O exemplo ficou corrigido (depois de ter sido revisto).
3. O exemplo está correcto.

Um aspeto que ajuda na distinção entre participios eventivos e resultativos, por um lado, e estativos, por outro, diz respeito à componente eventiva presente nos dois primeiros, mas ausente nos últimos. Para além disso, a componente agentiva caracteriza somente os participios eventivos. Estes são os únicos que podem ocorrer, em português, com agente da passiva (cf. 4a), com advérbios orientados para o agente (cf. 4b), com sintagmas preposicionais instrumentais (cf. 4c). Para além disso, podem controlar o sujeito nulo de orações finais (cf. 4d). Os exemplos seguintes mostram esses contrastes:

4.
 - a. O exemplo foi corrigido por um falante nativo.
 - b. O exemplo foi corrigido propositadamente (pelo autor).
 - c. O exemplo foi corrigido com tinta azul.

¹ Em Estrela (2013), estudamos a aquisição da passiva em português europeu, recorrendo a vários estudos experimentais, cujo objetivo consistia em perceber como se processa a aquisição de diversos tipos de passivas com diferentes tipos de verbos. No atual trabalho, apresentamos apenas a análise com base num *corpus* de aquisição.

² Os exemplos (1) a (5) são de Duarte e Oliveira (2010, p. 401-402).

d. O exemplo foi corrigido por [um falante nativo]_i para [-]_i mostrar a pronúncia correcta.

Já os exemplos em 5) são todos agramaticais ou pouco aceitáveis na medida em que as passivas resultativas são incompatíveis com os contextos em que há marcas de agentividade. O mesmo acontece com as estativas.

5.
 - a. *O exemplo ficou corrigido por um falante nativo.
 - b. *O exemplo ficou corrigido propositadamente (pelo autor).
 - c. ?O exemplo ficou corrigido com tinta azul.
 - d. *O exemplo ficou corrigido para mostrar a pronúncia correcta.

No quadro seguinte, apresentamos um resumo dos contextos que poderão ser usados para aferir se determinada construção exhibe uma estrutura com participio eventivo, resultativo ou estativo.

Quadro1: O comportamento de participios eventivos, resultativos e estativos em Português

	Eventivo	Resultativo	Estativo
Sintagmas preposicionais de valor instrumental	✓	*	*
Orações subordinadas finais	✓	*	*
Complemento agente da passiva	✓	*	*
Advérbios orientados para o agente	✓	*	*
Expressão em <i>x tempo</i>	✓	✓	*

Fonte: Estrela (2013), elaborado a partir de Duarte e Oliveira (2010)

Os participios resultativos constroem-se tipicamente com *ficar*. Este verbo marca o fim de um evento e o início de um estado resultativo. Assim, as passivas resultativas assinalam não só o estado resultante como ainda a fronteira da passagem a esse estado, pelo que admitem a expressão *em x tempo*, que serve para medir o tempo que o processo demora até que seja atingido o estado resultante (DUARTE, 2013):

6. O jantar fica servido em 5 minutos.

Por sua vez, as passivas estativas descrevem situações estativas, mas não incluem a componente da fronteira da passagem ao estado, como se pode observar nos exemplos 7 e 8:

7. O autor é reconhecido mundialmente.
8. A professora está desorientada.

Os exemplos acima mostram a distinção das passivas estativas relativamente às eventivas e às resultativas, uma vez que a seleção do verbo auxiliar é sensível ao tipo de predicado: com predicados estáveis (que denotam propriedades estáveis dos indivíduos), utiliza-se o verbo *ser* (cf. 7), enquanto com predicados episódicos (que denotam propriedades transitórias dos indivíduos) se utiliza o verbo *estar* (cf. 8) (DUARTE, 2013).

3 ALGUNS ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DE PASSIVAS

Para a análise da aquisição de estruturas passivas, há muitos estudos que recorrem a diferentes técnicas experimentais, mas também a dados de *corpora*. Uma questão a considerar quando se trabalha com dados reais diz respeito à eventual ausência ou escassez de certas estruturas no *corpus*. As implicações desse fato têm de ser analisadas cuidadosamente. A sua omissão poderá ser justificada pelo desconhecimento da estrutura em causa, por exemplo, ou pela sua inadequação no contexto, ou ainda pela simples preferência por outra estrutura, pelo que não se poderá generalizar a ideia de que, se a construção não for produzida, tal significará que a criança a desconhece. De qualquer modo, parece-nos que o estudo baseado em dados de *corpora* é precioso, pelas pistas e resultados que estes podem fornecer.

Em Estrela (2013), demos conta de quatro estudos experimentais que visavam aferir a partir de quando as crianças compreendem a passiva, para além de analisarmos um *corpus* de aquisição. Como tal, consideramos importante ver como alguns autores exploraram a aquisição da passiva tendo por base dados de *corpora* e é esse o motivo que explica a escolha das referências seguintes – em particular.

Alguns estudos sobre passivas na fala dirigida a crianças revelam-se pertinentes. Gordon e Chafetz (1990), por exemplo, investigaram a quantidade de passivas num *corpus* desse tipo. A análise de 86.655 linhas de fala dirigida a três crianças mostra a existência de 313 passivas. Em média, os adultos produzem 36 passivas por mil enunciados (*utterances*), portanto, 0,36% de todo o *input*. As passivas mais comuns foram passivas curtas com verbos agentivos, tendo sido apenas produzidas quatro passivas longas. As passivas com verbos não agentivos também foram muito raramente produzidas (GORDON; CHAFETZ, 1990). Os autores identificaram a presença de 63% de passivas adjetivais e 37% de passivas verbais. Os exemplos abaixo representam, respetivamente, os dois tipos de passiva (GORDON; CHAFETZ, 1990, p. 233)

9. The toy was broken to prove a point.

10. The toy is broken.

Destes dados, podemos retirar a ideia de que as crianças recebem poucos exemplos de passivas no *input* a que estão expostas.

Recorrendo igualmente a dados de *corpora*, Kline e Demuth (2010) defendem que, na língua sesotho, uma alta frequência de passivas no *input* promove uma aprendizagem implícita rápida e facilita a compreensão de passivas. Esta abordagem implica que a aquisição da linguagem ocorre de modo diretamente relacionado com ordem, *input* e “procedural memory”. Há, no entanto, autores que rebatem esta proposta (CRAWFORD, 2012).

Crawford (2012) critica a aparente facilidade que as crianças falantes de sesotho revelaram com passivas, argumentando que não foram realizados estudos experimentais que corroborassem os dados fornecidos pela fala espontânea das crianças. Para colmatar essa falta, a autora levou a cabo um estudo de compreensão de frases ativas, passivas longas e passivas curtas, com 11 crianças (5;0-6;0). Os dados revelam maiores dificuldades com a passiva longa do que com a ativa, o que contraria a explicação da aquisição com base na frequência de frases passivas no *input*. Neste estudo, a autora não terá reunido as condições de sucesso de que falam O’Brien et al. (2006) pelo que os seus dados também poderão ser criticados, não obstante a existência de outros estudos que revelam que tais condições não são tão determinantes, como se chegou a pensar, para o bom desempenho das crianças na tarefa.

Israel, Johnson e Brooks (2000) analisaram a fala de sete crianças, disponível no *corpus* CHILDES e identificaram três períodos no desenvolvimento da passiva: as crianças usam primeiramente a passiva estativa, depois recorrem aos participípios passivos em contextos ambíguos (em que podem ser interpretados como estativos ou eventivos) e, por fim, usam os participípios para denotar eventos. A função da passiva muda ao longo do tempo, passando de estativa (descrevendo estados) para eventiva (descrevendo eventos). A partir do conhecimento da passiva estativa constroem a passiva eventiva. Para os autores, os participípios estativos são adquiridos em primeiro lugar, porque geralmente são produzidos no próprio momento em que a situação ocorrida é verbalizada e descrita.

Reconhecendo-se a importância dos dados fornecidos por *corpora*, importa, não obstante, referir a relevância de se realizarem, sempre que possível, estudos experimentais que corroborem os dados fornecidos pela fala espontânea.

4 A PASSIVA NO CORPUS DE SANTOS (2006)

O *corpus* que servirá de base à nossa análise é o de Santos (2006), um *corpus* de fala de crianças e de fala dirigida a crianças, que está transcrito de acordo com o sistema CHILDES. Os dados foram recolhidos com recurso ao vídeo e correspondem a uma interação adulto-criança numa ambiente natural, ou seja, as crianças foram filmadas nas suas próprias casas, em interação com as suas famílias (sobretudo com as mães). As sessões foram semanais, no entanto, foi selecionada para transcrição uma gravação por mês. O *corpus* tem as características indicadas no quadro 2³:

Quadro 2: Idades e produções das crianças representadas no *corpus* de Santos (2006)

Criança	Idade	MLUw ⁴	Número de ficheiros	Número de enunciados da criança
INI	1;6.6 - 3;11.12	1.527 - 3.815	21	6,591
TOM	1;6.18 - 2;9.7	1.286 - 2.954	16	6,800
INM	1;5.9 - 2;7.24	1.315 - 2.370	15	5,101

Fonte: Santos (2006)

A partir da análise deste *corpus*, pretende-se discutir, essencialmente, se existe uma ordem na emergência dos três tipos de passivas e em que medida os dados do *input* fornecem um contributo para determinar não só essa ordem, mas também o seu número de ocorrências. Neste sentido, a possibilidade da existência de princípios formais inatos pode fornecer pistas para explicar estes dados. Sintaticamente, a própria passiva estativa é aquela que apresenta uma estrutura menos complexa: seleciona tipicamente como complemento uma única projeção funcional. Além disso, semanticamente, é o único tipo de passiva que não acarreta nem eventividade nem agentividade.

Por sua vez, o impacto do *input* também não pode ser ignorado, uma vez que o número elevado de passivas estativas produzidas pelas crianças (face às passivas eventivas e resultativas) pode ser, por exemplo, um reflexo da quantidade desse tipo de passivas presentes na fala do adulto. Um *corpus* de aquisição que disponibilize a fala dos adultos que interagem com as crianças será valioso pela análise global que pode oferecer. O *corpus* em análise apresenta os dados de interação adulto(s)-criança, o que nos permite estudar, para o português europeu, não só a existência de estruturas passivas produzidas pelas crianças, como também a existência dessa estrutura na fala a elas dirigida.

4.1 METODOLOGIA

Para esta análise, todo o *corpus* foi considerado, tendo sido feito o levantamento de todos os enunciados que continham estruturas passivas, não só das produções das crianças, como também da fala dos adultos. O intuito é, também, verificar se os dados dos adultos se relacionam de alguma forma com os das crianças, no que diz respeito à estrutura passiva.

Como na altura em que foi feito o estudo o *corpus* não estava anotado com informação morfosintática, não foi feito o levantamento de todos os lemas dos verbos que ocorreram na voz ativa. Fez-se o levantamento dos verbos que surgiram em construções passivas,

³ Neste trabalho, utilizamos a primeira versão do corpus. Uma versão aumentada está disponível online: <<http://childes.talkbank.org/data/Romance/Portuguese>>.

⁴ A medida geral mais comum para medir o desenvolvimento linguístico é o MLU (Mean Length of Utterance).

tendo sido consideradas as construções de *ser*, *estar* e *ficar*, com participios passados. Depois deste primeiro levantamento, foi feita uma nova seleção de construções, tendo em conta as suas propriedades.

4.2 DADOS

No que diz respeito aos dados, primeiramente, disponibilizamos os dados de cada criança, para depois fazermos uma comparação entre elas.

A tabela 1 mostra a quantidade de passivas produzidas pelas três crianças:

	Eventivas	Resultativas	Estativas	TOTAL
INM	0	0	2	2
TOM	1	1	22	24
INI	1	2	41	44

Tabela 1: Número de passivas produzidas pelas três crianças

O gráfico 1 evidencia a diferença ao nível da quantidade de passivas eventivas, resultativas e estativas:

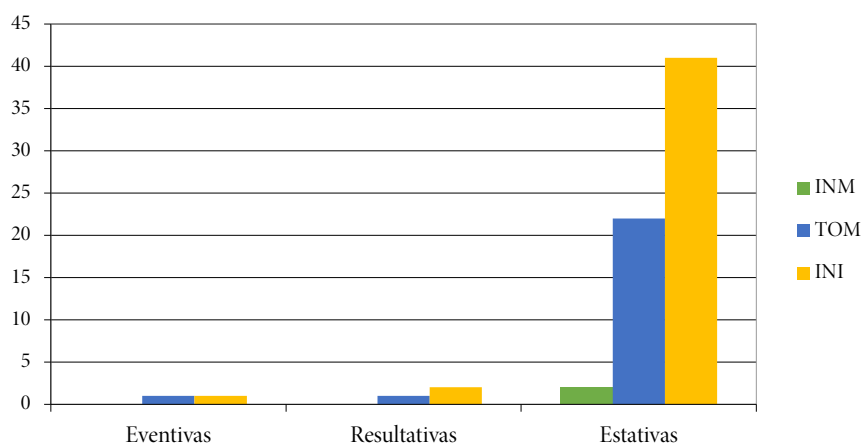


Gráfico 1: Número de passivas produzidas pelas três crianças

Uma das crianças (TOM) destaca-se pela precocidade com que produziu passivas estativas, comparativamente a outra criança, nomeadamente INM. Nas produções de TOM, surgiram os três tipos de passivas, tendo a passiva estativa sido produzida aos 1;9.14⁵ (cf. exemplos 11 e 12), a eventiva aos 2;6.6 (cf. exemplo 13) e a resultativa aos 2;9.7 (cf. exemplo 14):

11. a@ (a)pagada. (1;9.14)
12. (es)tá pa(r)tido. (1;10.8)
13. +< xx mas # tem # de se(r) # lavado [?]. (2;6.6)
14. /] # e depois # eles ficam aqui pendu(r)adas # e (de)pois comeu o osso. (2;9.7)

⁵ O primeiro número se refere a anos; o segundo a meses; e o terceiro a dias.

Por sua vez, nas gravações referentes a INM, não se encontram registradas quaisquer passivas eventivas ou resultativas até aos dois anos e sete meses, idade quando da última sessão. Contudo, a criança produz duas passivas estativas, depois dos 2 anos, como mostram os exemplos seguintes:

15. a (I)nê(s) num [: não] (es)tá cansada. (2;0.14)
 16. (es)tá limpinha? (2;5.23)

No caso da INI, os registos mostram que a primeira estativa surge também depois dos 2 anos (cf. exemplo 17); a eventiva aos 3;4 meses (cf. exemplo 18) e a resultativa também a partir dos 3;7 (cf. exemplos 19 e 20).

17. (es)tá est(r)agado. (2;2.1)
 18. po(r)qu(e) isto # foi filmad(o) (3;4.6)
 19. o pai ficava aqui metido. (3;7.29)
 20. ficavam molhad(o)s. (3;11.12)

Ainda a partir dos dados apresentados, o que se nota é que, de início, as passivas estativas são as mais frequentes na fala produzida pelas crianças, surgindo as eventivas e as resultativas posteriormente e com uma baixa frequência. Vinte e uma das passivas estativas produzidas pela INI surgem depois dos três anos, o que explica a diferença dos dados em relação às restantes crianças, cujos registos não incidem sobre os três anos. Assim, tendo em conta o exemplo de INI, pode ver-se que, mesmo depois dos três anos, são as passivas estativas aquelas que têm mais expressão na fala das crianças. Ainda que tenha sido gravada até aos 3;11.12, INI apenas produziu uma passiva eventiva e duas resultativas, o que parece mostrar que estas passivas poderão tornar-se mais frequente numa idade posterior àquela que está aqui em causa.

O gráfico abaixo, relativo às idades em que as crianças produzem, pela primeira vez no *corpus*, determinado tipo de passiva, pode ajudar-nos a visualizar o caminho percorrido pelas crianças no que diz respeito à produção da construção em análise:

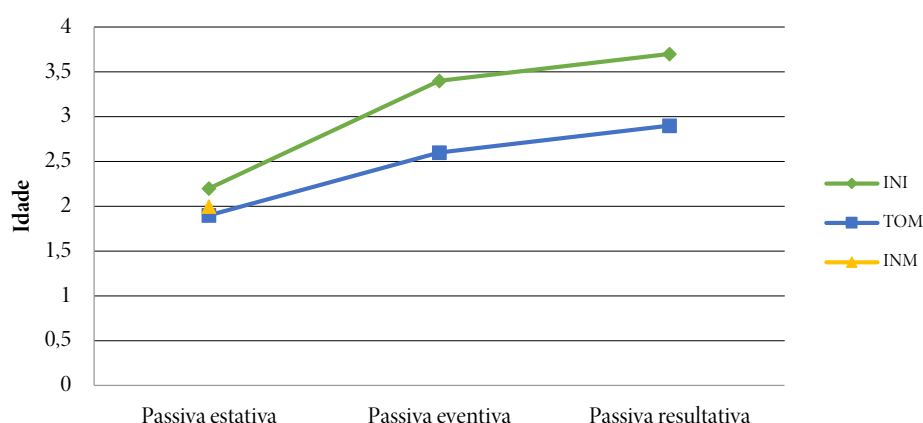


Gráfico 2: Idades das crianças aquando da produção de cada tipo de passiva

O que o Gráfico 2 mostra é que, tendo em conta as produções das três crianças, a passiva estativa surge entre os 1;9 e 2;2 anos; a passiva eventiva emerge entre os 2;6 e 3;4; e a resultativa entre os 2;9 e 3;7. Esta seria, portanto, a ordem de aquisição dos três tipos de passiva. A linha ascendente relativa às crianças que produziram os três tipos de passiva (INI e TOM) mostra que é com o avançar da idade que vão surgindo as diferentes construções.

Em relação aos verbos que surgiram nestas construções, as produções de TOM foram construídas com os seguintes verbos:

	estativa	eventiva	resultativa
abrir	1	0	0
acordar	2	0	0
agarrar	1	0	0
apagar	1	0	0
assustar	4	0	0
esconder	6	0	0
estragar	3	0	0
lavar	0	1	0
molhar	1	0	0
partir	3	0	0
pendurar	0	0	1

Tabela 2: Identificação de verbos produzidos por TOM e respetiva quantidade

Na tabela 3, estão os verbos utilizados por INM:

	estativa
cansar	1
limpar	1

Tabela 3: Identificação de verbos produzidos por INM e respetiva quantidade

Na tabela 4, estão os verbos usados por INI:

	estativa	eventiva	resultativa
abrir	2	0	0
apertar	3	0	0
arrumar	1	0	0
avariar	3	0	0
complicar	1	0	0
deitar	1	0	0

desapertar	1	0	0
descalçar	2	0	0
enfeitar	1	0	0
esconder	1	0	0
escrever	2	0	0
estragar	4	1	0
fechar	2	0	0
ler	2	0	0
meter	0	0	1
molhar	1	0	1
partir	5	0	0
pendurar	2	0	0
prender	1	0	0
riscar	1	0	0
sentar	2	0	0
tapar	3	0	0

Tabela 4: Identificação de verbos produzidos por INI e respetiva quantidade

Os verbos usados nas produções das três crianças, como *esconder*, *estragar*, *molhar*, *pendurar*, *limpar*, dizem respeito, geralmente, ao contexto em que elas se encontram inseridas, ou seja, as crianças falam sobre algo que está presente no contexto e/ou que acabou de acontecer, como podemos ver no excerto abaixo (INI 2;8.23):

21. *MJF⁶: olha # mas está aqui outra coisa também muito importante para eles.

*MJF: o que é isto?

*INI: uma [?] cadeiri(nha) [?].

*MJF: uma cad +/.

*INI: a (ca)deiri(nh)a [?] <(es)tá pa(r)tida> [/]/ (es)tá pa(rtida).

Os dados relativos às produções das crianças podem ser comparados com a quantidade de passivas produzidas pelos adultos presentes nas diversas sessões. Se as crianças são mais produtivas em relação às passivas estativas, o mesmo se passa em relação aos dados dos adultos.

⁶ Identificação do investigador que interage com a criança.

Na verdade, também estes revelam uma clara preferência pela produção de passivas estativas, constituindo estas mais de 80% do total de passivas produzidas, como se pode constatar na tabela abaixo apresentada:

Produção do(s) adulto(s) que acompanha(m)	Eventivas	Resultativas	Estativas	TOTAL
INM	5 (4%)	15 (13%)	96 (83%)	116
TOM	3 (3%)	9 (9%)	86 (88%)	98
INI	4 (2%)	7 (5%)	155 (93%)	166

Tabela 5: Número de passivas produzidas pelos adultos em interação com as crianças

A Tabela 5 apresenta os dados relativos aos enunciados que continham passivas que foram produzidos pelos adultos que acompanhavam as crianças durante as gravações e mostra claramente a diferença entre a quantidade de passivas eventivas, resultativas e estativas produzidas. Enquanto as duas primeiras não ultrapassam os 4% e os 15%, respectivamente, as passivas estativas são produzidas em maior número pelos adultos em interação com as crianças. Além disso, se estabelecermos uma comparação entre o número de passivas produzido por cada criança e o número de passivas que recebem do *input*, vemos que não há sempre uma relação direta entre os dados, ou seja, a criança que produz um número mais reduzido de passivas (INM) não é a que recebe menos passivas no *input*. Por outro lado, a criança que produz um número mais elevado de passivas (INI) é aquela cujo *input* tem disponíveis mais estruturas desse tipo. No entanto, esta observação poderá também estar relacionada, como já dissemos, com o fato de INI ser a única criança cujos registos incluem gravações para além dos três anos. A tabela 6 mostra a proporção de passivas produzidas e de passivas presentes no *input* dos adultos em interação com as crianças:

	Passivas produzidas	Passivas no <i>input</i>
INM	2	116
TOM	24	98
INI	44	166

Tabela 6: Comparação entre passivas produzidas pelas crianças e passivas produzidas no *input*

Mais do que explicar a importância do *input*, o que nos interessa particularmente é a ordem de aquisição dos três tipos de passivas, o que discutiremos na seção seguinte deste trabalho. No entanto, podemos constatar que a discussão sobre a qualidade e quantidade do *input* tem merecido vários estudos ao longo dos anos. A título de exemplo, lembramos Lightfoot (1991), que advoga que a robustez dos dados não se relaciona com a frequência. Por outro lado, Yang (2004) prefere propor um modelo no qual a frequência de certos tipos de dados no *input* é relevante, sendo a Gramática Universal responsável por delimitar quais são esses dados.

No que diz respeito aos verbos que surgem nas produções dos adultos, alguns são verbos como *desfazer*, *despentear*, *esconder* e *estragar*. Tal como acontece com os verbos produzidos pelas crianças, a maior parte dos verbos usados diz respeito, geralmente, ao contexto em que se encontram inseridos os participantes, isto é, os adultos referem-se àquilo que está a acontecer no contexto em que se encontram.

4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Como sabemos, os dados de produção espontânea apresentam limitações, uma vez que é muito difícil, nessas situações, registrar-se todas as construções que gostaríamos de estudar e com uma alta frequência. Tal não significa que a construção não seja efetivamente produzida; poderá acontecer, por exemplo, que não se tenha proporcionado o seu uso no contexto em análise.

Os dados da fala espontânea analisados permitiram-nos verificar que, tendo em conta a ordem de emergência dos diferentes tipos de passivas, poderemos assumir que as passivas estativas são as primeiras a ser produzidas pelas crianças, seguindo-se as eventivas e as resultativas.

Também Israel, Johnson e Brooks (2000) mostram que as primeiras passivas a ser produzidas pelas crianças são as estativas (adjetivais), passando apenas mais tarde as crianças a usar passivas eventivas. Para os autores, os participípios estativos são aprendidos porque geralmente produzidos no contexto a que dizem respeito. As passivas estativas parecem ser mais salientes para as crianças, pelo menos numa fase inicial de aquisição da linguagem.

No nosso estudo, verificamos que as crianças produziram participípios estativos desde cedo e só mais tarde (passado um período considerável, por vezes mais de um ano) começaram a produzir participípios com leitura eventiva. Além disso, é também de notar, em duas das três crianças, a semelhança na ordem de aquisição destas estruturas: primeiro surgem as estativas e só depois as passivas eventivas e resultativas.

Para explicar os dados encontrados, Israel, Johnson e Brooks (2000) defendem uma perspetiva construcionista, em que a criança, em vez de ativar princípios formais inatos, adquiriria a passiva através de um domínio gradual dos aspectos que a caracterizam, ao nível da forma e ao nível do significado. Parece-nos que esta base teórica não é suficientemente consistente para explicar, por si só, a emergência destes vários tipos de construções passivas. Tendo havido, no *corpus* de Santos (2006), crianças que produzem passivas estativas muito precocemente (TOM, 1 ano e 9 meses), julgamos poder estar implicado algo mais para além do domínio progressivo dos aspetos que caracterizam a estrutura passiva.

A aquisição desta estrutura parece estar relacionada à estrutura sintática subjacente a estas construções. Dada a existência de uma estrutura menos complexa associada à passiva estativa, tal poderá explicar a sua utilização mais frequente quando comparada com as passivas eventivas e resultativas. Estas diferenças poderão ter implicações na interpretação que as crianças fazem do contraste entre passivas eventivas, resultativas e estativas⁷.

Para tentar explicar o número mais elevado de passivas estativas face às passivas eventivas e resultativas na fala das três crianças analisadas, há também que se considerar os dados do *input*, ou seja, as estruturas produzidas pelos adultos. A análise desses dados mostra que a percentagem de passivas estativas é incomparavelmente superior à de eventivas e resultativas. Estes dados parecem mostrar que as passivas estativas são mais frequentes na fala dirigida às crianças e são as estruturas mais ouvidas aquelas que mais precocemente são produzidas.

É relevante questionarmo-nos, neste ponto, sobre a quantidade de *input* que é necessária para que uma criança consiga estabelecer o parâmetro relevante para a aquisição da passiva na sua língua. A nossa amostra (três crianças) é reduzida e não temos disponíveis para o português europeu outros estudos sobre a aquisição da estrutura passiva que apresentem dados relativos a *corpora* de produção espontânea, pelo que uma análise nestes termos será certamente redutora. Contudo, relativamente ao inglês, Crawford (2012) argumenta que os estudos sobre a aquisição da passiva indicam que não é a frequência absoluta da passiva no *input* que vai determinar que o desempenho da criança seja próximo do do adulto. Exemplifica esta ideia afirmando que o bom desempenho que as crianças revelam perante passivas longas e passivas com verbos não agentivos, que são as mais raras no *input*, sugere que as crianças têm conhecimento de construções que são muito raras no *input*.

⁷ Para uma descrição mais pormenorizada da tipologia tripartida de passivas e das representações sintáticas dos participípios eventivos, resultativos e estativos das frases, veja-se a proposta de Duarte e Oliveira (2010).

Para além disso, há também evidência de que a aquisição de outras construções com ordem não canónica de constituintes (frases *wh-* com extração de objeto, como *Who does Piggy wash?*), não são afetadas pela reduzida ocorrência no *input* (HIRSCH; HARTMAN, 2006). Estes dados parecem sugerir que a baixa frequência de passivas no *input* não condiciona a sua aquisição.

Outro aspeto importante dos estudos de aquisição de passivas diz respeito à diferença entre passivas longas (com agente da passiva realizado) e curtas (sem agente da passiva realizado). No *corpus* de Santos (2006) não há qualquer registo de passivas longas na fala das crianças, nem no dos adultos. Essa ausência de passivas longas no *input* não condicionará a aquisição desta estrutura, sendo a criança capaz de interpretar o complemento agente da passiva, como mostra o estudo de Estrela (2013) para o português europeu.

Para além disso, é compreensível que não existam passivas longas, uma vez que as passivas representadas em maior número são as passivas estativas, precisamente aquelas que, à partida, não serão compatíveis com o complemento agente da passiva, porque não possuem nem eventividade nem agentividade.

5 CONCLUSÃO

Como vimos, os dados de produção mostram que antes dos dois anos há crianças que produzem passivas estativas, sendo as eventivas e as resultativas produzidas ainda antes dos três. Se as crianças conseguem produzir os três tipos de passivas, é certo que também as conseguem compreender, salvo se houver outros aspetos que possam estar interferindo em tal objetivo, quer sejam aspetos estritamente linguísticos, como os verbos implicados, quer sejam aspetos extralinguísticos.

A nossa proposta vai no sentido de mostrar que desde muito cedo as crianças conseguem produzir passivas estativas, surgindo os restantes tipos mais tarde, pelos motivos acima enunciados. Tratar-se-á, sobretudo, da simplicidade subjacente à estrutura estativa que permitirá a sua aquisição mais precocemente e também ao fato de ser geralmente produzida em situações que se relacionam com o próprio contexto.

Na nossa perspetiva, não é seguro afirmar que existe uma relação direta entre a quantidade de *input* recebido e as produções das crianças por dois motivos: em primeiro lugar, a criança que produziu menos passivas não é a que recebe menos passivas no *input*; em segundo lugar, necessitaríamos de uma quantidade muito superior de dados e de crianças participantes.

A verdade é que os dados de *corpora* mostraram-se fundamentais para análises deste tipo, em que se pretende verificar as estruturas produzidas por crianças em interação com os adultos. No entanto, o ideal será que exista uma complementaridade entre dados de *corpora* e dados de estudos experimentais para que se consiga alcançar os melhores resultados.

REFERÊNCIAS

CRAWFORD, J. *Developmental perspectives on the acquisition of the passive*. 2012. 258 f. Tese de Doutoramento. University of Connecticut. Disponível em: <<http://alturl.com/te3up>>. Acesso em: 3 set. 2015.

DEMUTH, K. Maturation and the acquisition of the sesotho passive. *Language*, v. 1, n. 65, p. 56-80, 1989.

DUARTE, I. Construções ativas, passivas, incoativas e médias. In: RAPOSO, E. B. P.; NASCIMENTO, M. F. B.; MOTA, M. A.; SEGURA, L.; MENDES, A. (Org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 429-458.

DUARTE, I.; OLIVEIRA, F. Participios resultativos. In: BRITO, A. M.; SILVA, F.; VELOSO, J.; FIÉIS, A. (Ed.). *Textos seleccionados*, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Porto: Associação Portuguesa de Linguística, 2010. p. 397-408.

EMBICK, D. On the structure of resultative participles in english. *Linguistic Inquiry*, v. 35, n. 3, p. 355-392, 2004.

ESTRELA, A. *A aquisição da estrutura passiva em Português Europeu*. 2013. 285 f. Tese (Doutoramento em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

GORDON, P.; CHAFETZ, G. Verb-based versus class-based accounts of actionality effects in children's comprehension of passives. *Cognition*, v. 36, p. 227-254, 1990.

HIRSCH, C.; HARTMAN, J. Some (wh-) questions concerning passive interactions. In: BELLETTI, A; BENNATI, E; CHESI, C.; DIDOMENICO, E.; FERRARI, I. (Ed.). *Proceedings of the conference on generative approaches to language acquisition*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 2006. p. 256-268.

ISRAEL, M., JOHNSON, C.; BROOKS, P. From states to events: the acquisition of english passive participles. *Cognitive Linguistics*, v. 11, n. 1/2, p. 103-30, 2000. Disponível em: <<http://alturl.com/cyrmt>>. Acesso em: 10 jun.2015.

KLINE, M.; DEMUTH, K. Factors facilitating implicit learning: the case of the Sesotho passive. *Language Acquisition*, v. 1, n. 17, p. 220-234, 2010. Disponível em: <http://www.mit.edu/~mekline/Papers/KlineDemuth2010_preprint.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1991.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. Hillsdale: Erlbaum, 2000.

O'BRIEN, K.; GROLLA, E.; LILLO-MARTIN, D. Long passives are understood by young children. In: BAMMAN, D.; MAGNITSKAIA, T.; ZALLER, C. (Ed.). *Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, 2006. p. 441-451.

SANTOS, A. L. Minimal Answers. *Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. 2006. 296 f. Tese (Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

YANG, C. Universal Grammar, statistics, or both? *Trends in cognitive sciences*, Oxford, v. 8, n. 10, p. 451-456, 2004.

Recebido em 30/09/2015. Aceito em 23/01/2016.

ELEMENTOS PARA A CONSIDERAÇÃO DA MATERIALIDADE PROSÓDICA NA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

ELEMENTOS PARA LA CONSIDERACIÓN DE LA MATERIALIDAD PROSÓDICA EN LA
CONSTITUCIÓN DEL ARCHIVO

ELEMENTS FOR THE CONSIDERATION OF THE PROSODIC MATERIALITY IN THE
CONSTITUTION OF THE ARCHIVE

Luciana Iost Vinhas*

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: O presente trabalho realiza uma reflexão sobre a consideração da materialidade prosódica na constituição do arquivo. Tem-se como pressuposto que a materialidade prosódica, assim como as palavras, expressões e proposições, pode funcionar como materializações do discurso e, por conseguinte, materializações da ideologia. É através do vínculo entre prosódia, arquivo e memória afetivo-discursiva que se pode observar uma irrupção no espaço da repetição discursiva no seio da Análise do Discurso, base teórica da presente discussão. Toma-se como exemplo um acontecimento enunciativo envolvendo cabos do Corpo de Bombeiros em junho de 2011, no Rio de Janeiro, os quais entoaram o hino da corporação de maneira não prevista pelo ritual do qual faziam parte. É com isso que se conclui assumindo a importância da materialidade fonético-fonológica para a constituição do arquivo, visto que pode ser ponto de deriva e, por ser opaca, permite o surgimento de mais de uma interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Materialidade prosódica. Análise do Discurso. Arquivo.

RESUMEN: En este trabajo se hace una reflexión sobre la consideración de la materialidad prosódica en la constitución del archivo. Tenemos como presuposición que la materialidad prosódica, así como las palabras, las expresiones y las proposiciones, puede funcionar como formas de materialización del discurso y, por lo tanto, como formas de materialización de la ideología. Es a través de la relación entre la prosodia, el archivo y la memoria afectivo-discursiva que se puede ver una irrupción en el espacio de la repetición discursiva en el análisis del discurso, base teórica para esta discusión. Tenemos como ejemplo un evento de enunciación con los bomberos en junio de 2011, en Rio de Janeiro. Ellos cantaron el himno de la empresa de una manera no prevista por el ritual.

*Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunto I de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: lucianavinhas@gmail.com.

Assí llegamos a la conclusión de que la materialidad fonético-fonológica es importante para la constitución del archivo, ya que puede ser un punto de deriva y, por ser opaca, permite el surgimiento de más de una interpretación.

PALABRAS CLAVE: Materialidad prosódica. Análisis del Discurso. Archivo.

ABSTRACT: This paper reflects on the consideration of the prosodic materiality in the archive's constitution. We have presupposed that prosodic materiality, as well as words, expressions and propositions, can work as can work as discourse materializations, and consequently as materializations of an ideology. It is through the link among prosody, archive and affective-discursive memory that we can observe an irruption in space of the discursive repetition in Discourse Analysis, the theoretical base for this discussion. We can take as an example an enunciation event involving Fire Service corporal in June 2011, in Rio de Janeiro, Brazil, who chanted the corporate anthem in a manner unpredicted by the ritual of which they were part. With that, we have reached the conclusion that the phonetic-phonological materiality for the constitution of the archive is indeed important, since it might be seen as a drift point, allowing the development of more than one interpretation of the same fact.

KEYWORDS: Prosodic materiality. Discourse Analysis. Archive.

Ce qui, à un moment donné, fait irruption dans l'espace de la répétition discursive, ce qui y vire ou y bascule, ne résulte pas de n'importe quelle brisure, torsion ou retournement.

Et c'est en cela que les effets discursifs relèvent d'une matérialité spécifique, à propos de laquelle on ne peut, derechef, pas dire n'importe quoi.

Mais parvenir à articuler ainsi du vrai à propos des matérialités discursives ne va pas sans déplacements de frontières entre les disciplines, affectant profondément leur régime de vérité, en tant qu'elles y sont provoquées par leurs marges.

Michel Pêcheux (1981, p. 13).

1 INTRODUÇÃO

Fato estranho foi presenciado no dia 6 de julho de 2011. A cerimônia de formatura de cabos do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro foi marcada pela presença de ruídos atípicos ao ritual. Os formandos, ao entoarem o hino do Corpo de Bombeiros¹, o fizeram de *forma agressiva e inadequada*². Tal constrangimento, ou seja, o hino cantado *fora do tom*, ocasionou uma reação do Comando: os 63 cabos deveriam preencher um memorando justificando a *irregularidade*.

Esse fato só se tornou notícia devido à forma como os cabos entoaram o hino³. Um ponto de deriva (uma brecha – na língua, na memória – para o deslocamento de sentidos) foi encontrado pelo grupo de cabos durante a cerimônia de formatura. Sendo assim, parece que algo está aí significando, isto é, algo de uma ordem que não pode (e não deve) ser justificada através de um memorando.

Com base no referido acima, torna-se importante para as reflexões sobre a materialização do discurso na linguagem a consideração desse indício fonético-fonológico na constituição do arquivo, já que ele também atua no processo de produção dos sentidos. Esta é a premissa que dá base para o presente texto, compreendendo o arquivo como “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2000, p. 51), sendo ordenado por sua abrangência social (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2000).

Destarte, aqui será feito um trabalho de reflexão acerca da prosódia no funcionamento discursivo e da pertinência de essa materialidade ser considerada na constituição do arquivo. Tendo por base os pressupostos da Análise de Discurso na tradição de Michel Pêcheux, a discussão será desenvolvida em torno de dois questionamentos: (i) Como se caracteriza a materialidade

¹ A transcrição do hino pode ser observada no Anexo.

² As expressões grifadas foram retiradas da notícia que relatou o ocorrido (VICTOR, 2011). Ela pode ser lida no Anexo.

³ “NEM UM passo daremos atrás”, publicado em 6 jun. 2011.

prosódica?; e (ii) Qual é a importância da materialidade prosódica para a constituição do arquivo? São essas as questões que norteiam o trabalho.

2 O ASSUJEITAMENTO E A RESISTÊNCIA: A VOZ COMO MATERIALIDADE

Para iniciar o debate sobre a relação entre a Análise de Discurso (AD) e a materialidade prosódica, vale referir que um dos pressupostos básicos do dispositivo é que “se as ideologias têm uma ‘existência material’, o discursivo será considerado como um de seus aspectos materiais” (COURTINE, 2009, p. 72), isto é, a ideologia se materializa no discurso. Por sua vez, a linguagem materializa o discurso, sendo que o responsável por colocar o discurso em movimento é o sujeito. Aí está o tripé de conceitos que constituem o aporte teórico-metodológico da AD: é no ponto de contato entre a ideologia, a linguagem e o sujeito que emerge o discurso.

Outro conceito fundamental para a teoria é o de interdiscurso, onde estão presentes todos os saberes, o *complexo com dominante das formações discursivas* (PÊCHEUX, 2009). Ele abriga diferentes formações ideológicas, cuja materialização se dá pelas instituições. Como disse Pêcheux (2009), nessas formações ideológicas estão presentes diferentes formações discursivas compondo um quadro de saberes que podem circular nas instituições. Justamente por existir mais de uma formação ideológica e mais de uma formação discursiva, os saberes do interdiscurso a elas vinculados podem estar em conflito, ou seja, a contradição pode emergir na relação entre essas formações. Esse jogo de forças se dá pela contradição como forma de produção, reprodução e transformação dos discursos. Assim é a forma como a história age no processo de produção dos discursos.

A contradição determina a existência de uma tensão entre os saberes, materializados na linguagem pelos sujeitos. Então, torna-se importante relacionar as noções de interdiscurso e de intradiscurso. Conforme aponta Courtine (2009), os processos de interpelação acontecem na relação entre o interdiscurso de uma formação discursiva e o intradiscurso de uma sequência discursiva, e é na relação entre esses dois eixos que ocorre a articulação entre discurso e língua. Sobre isso, vale trazer a afirmação de Indursky (2003, p. 103, grifos da autora): “[...] nesse ponto de encontro de uma memória (o interdiscurso) com uma atualidade (o intradiscurso) instaura-se o *efeito de memória*: os sentidos são rememorados, atualizados, re-significados”.

Na relação entre a estrutura vertical (INDURSKY, 2003), onde estão os saberes que podem e devem ser atualizados, e a estrutura horizontal, o intradiscurso, os discursos são atualizados, e esse ponto de encontro entre uma memória com uma atualidade é entendido como o acontecimento. Isso significa que os saberes presentes no interdiscurso, organizados nas formações discursivas, são retomados no momento da emergência da estrutura horizontal, quando os sentidos passam a circular no fio do discurso. Nessa horizontalidade, segundo Ferreira (1999), a sintaxe operaria papel essencial no acesso ao acontecimento discursivo. Tal ponderação aponta para a deriva como parte desse processo: através da sintaxe ocorreria a materialização da emergência do inesperado, da deriva.

Neste ponto, podemos lembrar de um dizer encontrado no Anexo III da obra *Semântica e Discurso* de Pêcheux (2009): não há ritual sem falhas. O exemplo trazido acima, referente à formatura do Corpo de Bombeiros, revela que, na constituição, formulação e circulação dos sentidos (ORLANDI, 2005), não existe controle, pois a linguagem, por ser opaca, não prevê a manutenção dos sentidos. Isso significa que o sentido sempre pode ser outro. A linguagem, em toda a sua imperfeição e desorganização, abre espaços para o imprevisível. No ritual de apropriação dessa materialidade com falhas, todo o processo de constituição dos sentidos (e dos sujeitos) também falha. É a falha, tanto como *gap* da linguagem quanto como impreviável de sentidos, que possibilita a transformação.

Tal aspecto da Análise do Discurso encontra raiz na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Nela, Pêcheux (2006, p. 53) afirma que “[...] todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

A partir da afirmação de Pêcheux refletimos sobre uma possibilidade de deriva – uma deriva relacionada à voz. Destacamos que ela pode ocorrer através de diferentes materialidades, não só léxico-sintaticamente determinadas. Muitas reflexões têm sido feitas em torno de materialidades outras a partir das quais o discurso poderia ser analisado, já que uma das bases da Análise do Discurso é a teoria marxista, isto é, a filosofia da práxis. Boa parte desses estudos visa a agregar as imagens; no entanto, parece que ainda há lugar para se pensar sobre algo próprio da linguagem verbal, sem a qual a constituição do sujeito estaria afetada. Trata-se da materialidade prosódica, compreendendo-a como constituinte linguístico acima da linearidade da sentença, apreensível somente na oralidade.

Parece que da prosódia ecoa a possibilidade de emergência de outro tipo de relação com a história e com o inconsciente. Trata-se de uma relação extremamente instável, imprevisível, que traz à tona sentidos que não podem (e não devem) circular a partir de uma sequência léxico-sintaticamente descritível, podendo fazer emergir a singularidade do sujeito (SOUZA, 2009). Os recursos prosódicos empregados pelo sujeito revelam o caráter de incompletude da linguagem.

Orlandi (2005, p. 111), ao falar sobre a pontuação, pensa sobre alguns elementos importantes que podem fazer parte da reflexão sobre a materialidade prosódica. A autora refere que “locus de tensão entre a formulação (atualidade) e a constituição (memória), a pontuação denuncia o movimento contínuo do texto entre Unidade e Dispersão (E. Orlandi, 1988), entre paráfrase e polissemia (E. Orlandi, 1983)”. A pontuação, assim como a sintaxe, para Ferreira (1999), teria a tarefa de materializar a emergência do acontecimento, rompendo com o eixo da repetibilidade dos saberes.

Além disso, afirma-se que diferentes recursos de pontuação empregados na tessitura do texto evidenciam a atuação do esquecimento número 2, ou seja, o sujeito tem a ilusão de controlar os processos enunciativos e, como se fosse possível, o texto teria uma unidade coerente e completa, pronta para ser acessada por outro interlocutor que a interpretará assim como o sujeito o previu.

Considerar a prosódia na Análise do Discurso conduz ao questionamento sobre a relação entre o imaginário e o real. É possível afirmar que o efeito causado pelo esquecimento número 2 também acontece na materialidade prosódica. Isso pode ser observado, por exemplo, no discurso político. Nele, os sujeitos aplicam uma força entonacional maior em determinados elementos linguísticos, na tentativa de controlar o sentido. Sobre essa temática, Piovezani (2009, p. 356), cujo estudo versa sobre o discurso político-eleitoral televisivo como um tipo de fala pública, menciona que “[...] a voz do político profissional é, ao mesmo tempo, o fragmento sonoro de uma subjetividade e o coro institucional de vozes que o sustenta”.

O sujeito do discurso político precisa, no enlace entre o político e o linguístico, adequar o volume de sua voz; isso poderá acarretar diferentes efeitos de sentido (PIOVEZANI, 2009). No entanto, apesar desse esforço do sujeito, por a linguagem não ser completa e ser aberta para o equívoco, essas mesmas tentativas de controle do sentido pela prosódia podem resultar em deslizos que evidenciam a contradição e dão abertura para a circulação de outros sentidos.

Desse modo, a oralidade traz um elemento importante para essa tentativa de alcançar o Real, considerado, nas palavras de Soler (2010, p. 67), como o “[...] impossível de se inscrever numa arquitetura significante ou formal”, visto que, por ser o impossível, nós somente nos *deparamos com ele, damos de encontro com ele, o encontramos* (PÊCHEUX, 2006, p. 29). *Deparar-se* com o real acontece, então, através de uma materialidade, podendo ela ser a materialidade prosódica.

Sendo assim, além de se encontrar um elo entre o Imaginário e o Real, pode-se tecer alguns comentários sobre a relação entre o Simbólico e o Real a partir da prosódia. Para isso, é importante mencionar Ferreira (1999, p. 64, grifos da autora). A autora, tratando sobre aquilo percebido por Saussure no âmbito da sintaxe (uma flutuação entre a liberdade individual e o fixado pela língua), diz

Isto significa que é possível jogar na Sintaxe *com* o plano do imaginário (ao nível da organização da língua) e com o plano do simbólico (ao nível da ordem do discurso). Isto é: tanto se pode brincar com as regras (dentro do seu ordenamento estabelecido), quanto se pode brincar *sobre* elas (buscando subvertê-las).

Todo esse jogo está sempre ocorrendo por uma tentativa inconsciente do sujeito de ir ao encontro do impossível, daquilo que provocará a ruptura no eixo das repetições mantido pela ideologia. A prosódia parece ser um lugar onde se pode brincar com as regras e provocar deslocamentos. Os formandos do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro assim o fizeram: ao invés de instaurarem a polissemia no eixo sintagmático, trouxeram a subversão através do nível prosódico.

Parece que, por esse ponto de vista, a relação entre história e inconsciente acontece de outra forma no que tange à prosódia. Tal pensamento vai ao encontro do proposto por Souza (2009, p. 15), cujo estudo objetiva “[...] tocar a voz como dimensão subjacente ao discurso, contraparte temporal e material da enunciação que possibilita a aparição do sujeito”. O autor ainda menciona que entende a “[...] voz como acontecimento enunciativo que se singulariza no limiar de uma discursividade” (SOUZA, 2009, p. 15). Por isso a relação com a história e com o inconsciente é diferente, ou seja, ela acontece pela singularização. Retomamos, assim, as palavras de Piovezani (2009), quando diz que a voz é fragmento de uma subjetividade e da instituição: assujeitamento e resistência convivem na voz como materialidade (da ideologia e do desejo), e abrem mais espaço para a emergência da singularidade.

3 ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS

Torna-se importante tratar um pouco mais sobre os aspectos que estruturam a parte fonético-fonológica da linguagem. Em primeiro lugar, vale dizer que, como não estamos considerando a divisão saussuriana entre língua e fala, não seria condizente com o presente estudo falar somente em “aspectos fonológicos da linguagem”, visto que essa assunção conduziria a uma base estruturalista sobre a compreensão da língua. Apesar de se pensar em “estrutura” ao se referir à base linguística, essa estrutura é passível de falhas, e não diz respeito somente a um nível abstrato e social. Pensar a prosódia como materialidade significante significa considerá-la em sua manifestação oral, compondo um enunciado único e irrepetível, por isso ela é considerada como um componente fonético-fonológico das possibilidades de materialização do discurso.

Então, temos como princípio, na presente reflexão, que os discursos podem ser retomados tanto em sua materialidade linear como em sua materialidade suprasegmental, ou seja, em um nível prosódico, acima da linearidade. Isso significa que não só discursos podem ser atualizados-lembrados-esquecidos-recalcados a partir da prosódia, mas, também, podem acontecer deslocamentos por ela. Assim como o léxico e a sintaxe, a prosódia, enquanto nível suprasegmental da linguagem verbal, situada acima da linearidade da sentença, aponta para a deriva.

Dorow (2002, p. 69), ao analisar a prosódia no discurso do tribunal do júri, percebe uma relação com a ironia, e menciona que “[...] a ironia assinala o ritmo de um outro dizer, através do qual se instaura um novo significado que não está dito, mas que está implícito”, e foi através do acento secundário que ela desenvolveu a sua análise.

Vale, então, para esse momento do estudo, trazer que a prosódia (como materialidade significante) é estruturada de acordo com uma hierarquia, a qual pode ser observada em (01). Nos diferentes elementos que compõem essa hierarquia podem estar relacionados fatores de ritmo, entonação, velocidade de fala e qualidade de voz; contudo, não se pode esquecer que as formulações estão relacionadas às condições sócio-históricas de produção do discurso.

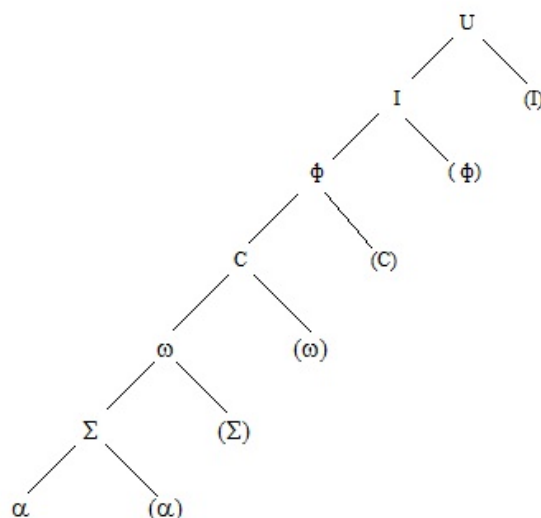
(01) Hierarquia prosódica, de acordo com a teoria de domínios de Nespor e Vogel (BISOL, 2005):

CONSTITUINTE SÍMBOLO

enunciado	U (do inglês <i>utterance</i>)
frase entonacional	I (do inglês <i>intonational phrase</i>)
frase fonológica	ϕ
grupo clítico	C
palavra fonológica	ω
pé	Σ
sílaba	σ

Os constituintes prosódicos são compreendidos como unidades linguísticas complexas, formadas de dois membros. Entre eles, é estabelecida uma relação dominante/dominado (BISOL, 2005). Cada um dos constituintes elencados em (01) é formado pela combinação de um ou mais constituintes localizados mais abaixo na hierarquia prosódica, entre os quais ocorre uma relação de dominância. No domínio do pé métrico, por exemplo, existe relação de dominância entre as sílabas que o constituem, a qual fica mais bem visualizada em (02).

(02) Representação da hierarquia prosódica através de um diagrama arbóreo (BISOL, 2005).



Relacionando as considerações acima expostas à materialidade fonético-fonológica entoada pelos formandos do Corpo de Bombeiros, pode-se dizer que existe uma diferença na força entonacional atribuída a um verso do hino. Sobre a força entonacional, pode-se dizer que ela indica o direcionamento de sentido pretendido pelo sujeito (assujeitado), fazendo com que seu interlocutor enfoque na palavra em relevo.

A fim de operar uma breve análise do enunciado dos formandos do Corpo de Bombeiros, selecionamos o primeiro enunciado do hino para realizar uma comparação. O primeiro enunciado, “Contra as chamadas em lutas vigentes” é entoado conforme ditado pelo ritual, ou seja, a prosódia não revela nenhum deslocamento em relação à formação discursiva dominante, aquela que interpela os sujeitos dentro da instituição militar.

No primeiro enunciado, a cadência do hino é, como em uma marcha, marcada prosodicamente. A entonação é mais forte nas sílabas portadoras do acento primário, isto é, nas sílabas com o acento mais forte da palavra, como pode ser observado em (03).

(03) Organização prosódica do enunciado “Contra as chamadas em lutas vigentes” quanto à divisão em pés métricos.

Contra as chamadas em lutas vigentes

con tra as cha mas em lu tas vi gen tes

(* ●) (* ●) (* ●) (* ●)

O símbolo (*) indica que a sílaba apresenta o acento primário e é dominante em relação ao seu par. Observa-se, dessa forma, que o enunciado é constituído de três palavras dissílabas, duas palavras monossílabas e uma palavra trissílabas. No domínio do pé métrico há quatro pares dominante/dominado que podem ser observados: “contra”, “chamas”, “lutas” e “gentes”, na palavra “vigentes”. Em todos esses pares, a dominância acontece na segunda sílaba da esquerda para a direita, ou seja, trata-se, em todos os casos, de palavras paroxítonas, e essa é a sílaba que possui o acento primário.

O importante a observar com relação a esse enunciado (e com relação a todos os outros que compõem o hino) é que, ao ser entoado, essa relação de dominância é acentuada, visto que maior força entonacional é atribuída às sílabas que possuem o acento primário. O ritual revela que esse aspecto deve ser repetido para que o efeito de sentido seja mantido.

Contudo, apesar de a relação daquele grupo de sujeitos com a história revelar a necessidade de o ritual ser mantido, houve uma falha. No enunciado “Nem um passo daremos atrás”, as sílabas com o acento primário ainda foram marcadas com maior força entonacional; no entanto, todo o enunciado foi entoado com um volume muito superior ao dos outros enunciados do hino, causando um estranhamento. Aí, nesse deslocamento operado na formulação dos enunciados, houve uma diferença na circulação dos sentidos: uma diferença que não havia sido prevista, que não é condizente com a repetibilidade pretendida pela instituição.

Com esse exemplo é possível trazer que as modalidades de funcionamento subjetivo, a saber, a identificação, a contraidentificação e a desidentificação (PÊCHEUX, 2009), são evidenciadas através do funcionamento da prosódia. O volume em que o hino foi entoado no verso citado causou estranhamento e revelou a emergência de um acontecimento enunciativo. Isso significa que a entonação de forma *agressiva e inadequada* do verso “nem um passo daremos atrás” retoma saberes do interdiscurso, os quais não estavam presentes na formação discursiva, revelando a emergência de outra posição sujeito na formação discursiva e a contraidentificação com ela.

Essa inscrição de um elemento do interdiscurso no intradiscurso não só acontece pelo encaixe sintático, mas pelas marcas identificadas na prosódia. Como exemplo, pode-se citar o primeiro enunciado do hino do Corpo de Bombeiros: na entoação do primeiro verso, “Contra as chamas em lutas vigentes”, houve a incorporação dos saberes do interdiscurso na prosódia, visto que o ritmo cadenciado pelos formandos revelou o assujeitamento à formação discursiva que os interpela. Contudo, o interdiscurso inscreveu-se de forma a contradizer os saberes da formação discursiva dominante no verso “Nem um passo daremos atrás”, pois, através da diferença prosódica (e não léxico-sintática), houve a emergência de um discurso de outro lugar, de um discurso interdito, na formação discursiva que estava, até então, *aparentemente* sem contradições.

4 A MATERIALIDADE PROSÓDICA NA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

Vamos seguir nossa reflexão utilizando o exemplo da formatura dos cabos do Corpo de Bombeiros e, nesse momento, será dedicado um espaço para se pensar sobre a constituição do arquivo e a materialidade prosódica. Antes disso, vale retomar alguns elementos referentes às condições de produção do discurso, tanto estritas quanto amplas (ORLANDI, 2003).

No início de maio de 2011, começou um movimento dos bombeiros do Rio de Janeiro por reajuste de salários. Há vários meses os bombeiros já tentavam negociar com o governador Sergio Cabral, mas sem sucesso. Sendo assim, no início do mês de junho, eles decidiram entrar em greve. Realizaram manifestações na cidade e, no dia 3 de junho, ocuparam o Quartel Central do Corpo de Bombeiros. Foi um protesto pacífico, e os oficiais optaram por permanecer no local devido à inviabilidade de diálogo com o governo do Estado.

No entanto, na manhã do sábado, dia 4 de junho, o protesto foi reprimido pela polícia e 439 bombeiros foram detidos pelas forças do Batalhão de Choque e do Bope. Foram, inclusive, usadas bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo. Quem determinou a intervenção foi o governador Sergio Cabral. Após a prisão, mais manifestações aconteceram no Rio de Janeiro, e os próprios bombeiros detidos entraram em greve de fome.

Nesse momento, aos bombeiros não foi permitida comunicação com os advogados, e lhes foi dito que poderiam ser condenados a doze anos de prisão, tendo sido acusados de motim, danos ao bem público e impedimento de socorro. No dia 10 de junho, foi concedido o *Habeas corpus* aos bombeiros, pedido feito por políticos.

Essa remissão aos acontecimentos envolvendo o Corpo de Bombeiros é essencial para se compreender o processo de contraidentificação através da materialidade prosódica enunciada pelos formandos no dia 6 de julho de 2011. Assim como não há

ritual sem falhas, não há fumaça sem fogo; isto significa que o analista do discurso será sempre impulsionado a buscar a relação da materialidade com a história, visto que o seu *corpus* de análise é efeito de um processo sócio-histórico. Sendo assim, a análise se pauta na busca das causas daquilo que foi dado como evidente.

“Nem um passo daremos atrás” atualiza uma memória referente aos protestos dos bombeiros do Rio de Janeiro em busca de melhores condições de trabalho. No entanto, a voz dos formandos vai além: ela também traz à tona o ato de repressão do governo do Estado frente aos protestos, especificamente no enunciado do hino em que afirmam não recuar. Agora, pela diferença prosódica, o enunciado possui outra significação, pois se articula com outros efeitos de sentido. O enunciado é reconfigurado ao ser relacionado a essas memórias, e não mais significa no interior do hino do Corpo de Bombeiros, pois passa a adquirir outros sentidos ao entrar em confronto com a resistência dos bombeiros e com a censura do governo.

A análise mostra que pensar em um movimento teórico-metodológico em Análise de Discurso requer um caminho em espiral (ROMÃO; GALLI; PATTI, 2010), constituído por idas e vindas, proximidades e afastamentos, em relação ao arquivo e à memória, ressaltando que são intangíveis. No entanto, sempre que acontece uma aproximação ou um retorno, nunca o movimento é para o mesmo lugar. Se assim fosse, o caminho seria pendular, mas, por ser em espiral, sempre há um deslocamento, é impossível voltar a ser o mesmo.

Sendo assim, o processo de construção do arquivo, conforme Romão, Galli e Patti (2010, p. 125), envolve “a ‘técnica de consignação’, ou seja, o princípio de reunião, organização e exclusão de dados, o que para nós é indício de que o ato de inscrever corresponde o de apagar, ao movimento de instituir no arquivo um sentido, outros precisam ser abandonados”. Aí podemos relacionar o arquivo ao trabalho que está aqui sendo desenvolvido acerca da prosódia. Cabe considerar nas análises de textos orais a materialidade prosódica, pois, como já se viu, ela é indício essencial para a observação dos processos discursivos. Abandoná-la significa não considerar um ponto essencial para a análise.

Há pesquisas que consideram questões referentes ao ritmo da fala na materialidade, mas tais questões, por nós consideradas basilares, não têm, geralmente, papel relevante para a análise. Esse esquecimento do analista traz dois efeitos de estabilização: o de totalidade do arquivo e o de já-sabido da memória (MITTMANN, 2008). Como foi visto no exemplo trazido, a prosódia permite uma ampla reflexão sobre o processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos, e deve, nos trabalhos com textos orais, constituir o arquivo. Parece que a prosódia, além de trazer à tona a singularidade do sujeito, está mais relacionada a uma memória *afetiva*.

Antes de nos retermos nessa ideia, podemos começar a pensar sobre a noção de memória trazendo dois tipos de memórias presentes no aparato conceitual da Análise do Discurso: a memória discursiva e a memória institucionalizada. A memória discursiva diz respeito a uma “[...] estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’” (PÊCHEUX, 2007, p. 52). Por outro lado, a memória institucionalizada, conforme Orlandi (2003 apud ZOPPI-FONTANA, 2005), seria a memória de arquivo, cujo efeito é de fechamento, de estabilização e de atestação dos sentidos, possuindo, portanto, o efeito de completude, ao contrário da memória discursiva, caracterizada como lacunar.

Dito de outra forma, a memória discursiva seria uma região do interdiscurso que restringiria os saberes que podem ser acessados pela formação discursiva. Ela estaria situada, então, entre a formação discursiva e o interdiscurso. Já a memória institucionalizada possuiria relação com a formação ideológica, visto que comporta todos os saberes que devem ser vinculados às instituições, tendo a aparência de completude.

Dias (2005, p. 45) menciona que “[...] a leitura discursiva deve considerar o arquivo em seu fluxo histórico, em sua memória discursiva. E nisso consiste o cruzamento da memória constitutiva com a memória de arquivo”. No entanto, para melhor compreender o arquivo na AD, deve-se ir além e considerá-lo em relação com outra memória, que não só dá espaço para o esquecimento como, também, não somente está relacionada a saberes.

A memória a que fazemos referência permite tanto a lembrança de saberes quanto a lembrança de afetos. Trata-se da “memória afetivo-discursiva” (SILVA, 2010). O presente trabalho, ao articular os ecos da prosódia a uma memória na reflexão sobre a constituição do arquivo, considera necessário tirar a memória afetivo-discursiva do esquecimento. Conforme Silva (2010, p. 12), essa memória seria “[...] convocada em virtude da rememoração dos sentimentos e acontecimentos no ritual de interpelação ideológica da FD de referência”. Isso significa que afetos e saberes convivem e são movimentados na memória, sendo que, no gesto de interpretação, a atualização dos saberes deve ser considerada pela constituição histórica dos enunciados e pelos sentimentos em voga, além de ser o processo de interpelação ideológica um ritual constituído tanto pelo discurso quanto por afetos. Sendo assim, “[...] em AD, a percepção dos discursos pressupõe sujeitos sobredeterminados tanto pela dimensão sócio-histórico-ideológica, como pela dimensão psíquica” (SILVA, 2010, p. 42), e a memória seria lugar propício para essa articulação. A memória é, então, histórica, simbólica e afetiva, ou seja, articula Imaginário, Simbólico e Real.

Passamos, então, a pensar a constituição do arquivo relacionada à memória afetivo-discursiva. Esse espaço de presença de saberes parece mais instável e com maior possibilidade de falhas ao se considerar essa outra memória, que também diz respeito a uma relação com a estrutura psíquica do sujeito. Isso corrobora o assumido na Análise de Discurso com relação ao arquivo, ou seja, à idéia de que ele não é completo. Essa incompletude é necessária, pois seus espaços possibilitarão a deriva, a releitura.

É possível utilizar uma metáfora para melhor explicitar esse quadro. Um álbum de fotografias, por exemplo, pode ser compreendido como um arquivo; no entanto, esse arquivo não lembra todos os momentos vivenciados por determinado sujeito. Tudo o que não foi lembrado através das fotos faz o arquivo significar, ou seja, os sentidos ligados aos afetos não estão evidentes, mas atuam na interpretação da materialidade imagética toda vez que o sujeito retorna ao arquivo, e essa atuação é dependente da memória afetivo-discursiva.

Em cada retorno ao arquivo, diferentes fragmentos da memória afetivo-discursiva fazem circular saberes e afetos, existindo sempre uma nova interpretação do que está sendo olhado. Pensando no exemplo de análise trazido para o presente trabalho, afirmamos que a entoação do hino do Corpo de Bombeiros pelos formandos, toda vez que for escutada, também colocará em movimento diferentes ecos de uma memória incompleta, que, por assim ser, permite o encontro com esquecimentos que funcionam como memória em outras regiões do interdiscurso.

Sendo assim, no que tange à prosódia, percebe-se a necessidade de uma ligação da constituição do *corpus* com a memória afetivo-discursiva na análise dos enunciados. Como já foi mencionado anteriormente, aí se percebe uma diferença na relação entre o sujeito e a história, e essa relação abre mais espaço para a emergência da singularidade no discurso. Parece que essa singularidade pode estar mais ligada aos afetos atualizados da memória afetivo-discursiva. Todo o processo de produção e circulação do discurso é, então, afetado, pois a interpretação também passará por esse filtro tanto ideológico quanto afetivo.

Outra metáfora pode fazer parte da presente reflexão. Quando um autor escreve o texto de uma peça de teatro ou um roteiro de cinema, cabe ao ator associar a materialidade escrita às características da sua personagem, realizando, assim, uma interpretação. Tem-se que a prosódia revela as idiossincrasias da personagem e, portanto, funciona como elemento fundamental para a interpretação do ator. O ator interpreta e transforma o arquivo escrito, e isso só é possível pela materialidade prosódica. Revelar os traços da personagem através da prosódia é fundamental para se ter uma boa interpretação de determinado papel.

No entanto, o gesto de interpretação não é consciente. Devido à relação com a memória afetivo-discursiva, também existe um papel muito importante operado pelo inconsciente. Essa interpretação do arquivo pelo inconsciente, o olhar do analista em determinado aspecto do arquivo, é, fundamentalmente, determinada pelo inconsciente em consonância com a ideologia. Aí se justifica a necessidade de se considerar uma memória afetivo-discursiva, visto que a ilusão de completude (do imaginário) se desfaz sempre que o sujeito tenta alcançar um sentido que não está previsto, buscando chegar ao real. Isso revela que há uma maior relação entre aquilo que é da ordem dos afetos com a impossibilidade de simbolização. A prosódia pode dar pistas dessa tentativa do sujeito de ir ao encontro do real, daquilo que sempre será inapreensível linguisticamente.

Pode ser trazida a afirmação de Orlandi (2005, p. 10). A autora diz que “[...] o sujeito é determinado pela exterioridade, mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambigüidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza”. Nesse sentido, os enunciados selecionados da entoação do hino do Corpo de Bombeiros pelos formandos reflete essa premissa da Análise de Discurso: enquanto o primeiro enunciado do hino foi entoado de acordo com as expectativas da exterioridade, o enunciado “Nem um passo daremos atrás” é caracterizado por um movimento do sujeito em direção à ideologia, possibilitando com que ele determinasse os sentidos que entrariam em circulação. Tal é a importância de se considerar a prosódia: ela pode ser compreendida como lugar propício de emergência de uma forma material que possibilita a transformação do repetível através do desejo, da singularidade.

O hino entoado em um momento em que os bombeiros do Rio de Janeiro questionam o processo de interpelação ideológica ao qual estão assujeitados traz uma diferença. As condições de produção são outras, e elas influenciam na leitura do arquivo e na seleção do *corpus* a ser objeto de estudo do analista de discurso. Por isso optamos por fazer uma comparação entre os elementos prosódicos materializados pelos sujeitos em dois enunciados distintos na entoação do hino.

Levamos em consideração as reflexões de Ernst (2009, p. 2) a respeito de questões metodológicas na AD. Excesso, falta e estranhamento seriam três elementos que poderiam ser observados no arquivo para que ele se tornasse *corpus*. Segundo a autora,

[...] numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus*.

Finalizando a reflexão sobre a deriva ocorrida na entoação do hino pelos formandos do Corpo de Bombeiros, afirmamos que o estranhamento em relação à forma como o hino geralmente é entoado em um determinado verso permitiu o questionamento sobre a relação daqueles sujeitos com a história. Assim, foi possível identificar o modo como eles estavam na história se inscrevendo, bem como a importância de a memória afetivo-discursiva ser considerada na análise de diferentes materialidades, sendo a prosódia um lugar privilegiado do encontro do desejo com a ideologia e com a transformação no eixo da repetibilidade.

A fim de encerrar a presente discussão, trazemos o exemplo do próprio Jacques Lacan para refletir ainda um pouco mais sobre a relação entre prosódia e arquivo. Roudinesco (2006, p. 23) revela que “[...] a obra de Lacan é oral e, durante vinte e seis anos, foi enunciada através de uma palavra viva, ao longo de todo o famoso Seminário”. A partir de 1973, Jacques-Alain Miller, genro de Lacan, passou a fazer a transcrição das conferências. Isso significa que todos os seminários proferidos por Jacques Lacan não foram por ele materializados na escrita, mas na oralidade. As conferências que ele ministrava eram todas transcritas e corrigidas, nunca tendo passado pelo escrito. No entanto, o arquivo é escrito.

Pensando nisso, trazemos Dias (2005, p. 43-44), quando a autora trata da reflexão teórico-metodológica em história oral e em sua transcrição. Ela menciona que “[...] é a gestualidade da voz, da pausa, da hesitação, da gagueira, do esquecimento, da interrupção pelo entrevistador, do que perguntar, quando e como, enfim, a gestualidade do ritual da entrevista e de suas implicações na leitura do arquivo que são postas em questão”. Sendo assim, pode-se questionar: com que ouvidos Lacan teria sido escutado se o seu arquivo fosse voz?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Michel Pêcheux (1981, p. 13), na abertura do colóquio *Matérialités discursives*, afirma: “[...] o que faz irrupção no espaço da repetição discursiva [...] não resulta de qualquer ruptura, torção ou retorno”, por isso os efeitos discursivos emergem de uma materialidade específica. Pensar sobre novas materialidades exige deslocamentos de fronteiras entre as disciplinas; porém, esses deslocamentos não operam fora de uma relação com a história, por isso não podem ser quaisquer.

O presente trabalho, ao refletir sobre elementos de ordem prosódica no funcionamento discursivo e na constituição do arquivo, buscou suporte na base marxista Análise do Discurso. Na ordem do real encontramos subsídios materiais para a emergência de novos questionamentos que colocam a teoria em xeque, e permite, sempre, deslocamentos em função da prática.

Com base no aporte teórico-metodológico da AD, pensamos sobre a materialidade prosódica na constituição do arquivo, buscando caracterizar essa outra forma material da ideologia. Contudo, ao estabelecer as relações necessárias para o desenvolvimento da reflexão, descobrimos a necessidade de vínculo entre prosódia, arquivo e memória afetivo-discursiva, provocando uma *irrupção no espaço da repetição discursiva* no seio da própria AD. Ao considerar os afetos e os saberes atuando na memória, foi possível trazer mais espaço para se pensar sobre a singularidade na constituição do discurso e na transformação dos saberes que determinam os sujeitos.

As questões que nortearam a reflexão foram sendo respondidas ao longo do trabalho, principalmente a partir do exemplo trazido do hino entoado pelos formandos do Corpo de Bombeiros. A forma fonético-fonológica do discurso possui importância crucial para a constituição do arquivo, visto que pode ser ponto de deriva e, por ser opaca, permite o surgimento de mais de uma interpretação, e seu lugar é oferecido pela série não só léxico-sintaticamente determinada.

No entanto, tais considerações podem trazer mais conflito para o analista de discurso. Por não conseguir *enxergar* a materialidade com a qual trabalha, seu esforço em tirar da evidência o processo de produção dos sentidos acaba sendo dependente de vários retornos à voz, cujos ecos significam diferentemente a cada escuta. Isso só é possível por não se considerar a audibilidade do arquivo como fechada, mas sempre aberta para um retorno, para uma nova escuta. Com o auxílio da fonologia prosódica, há a possibilidade, como se viu, de representar os recursos empregados na voz. Basta escutá-los (e ouvi-los).

REFERÊNCIAS

- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 243-256.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- DIAS, C. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose. (Org.) *Memória e sentido*. Campinas: Pontes, 2005. p. 41-56.
- DOROW, C. M. F. *A ironia no discurso do tribunal do juri – Um fazer marcado pela prosódia*. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.
- ERNST, A. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do *corpus* discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, IV., 2009, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: SEAD, 2009. p. 01-06.
- FERREIRA, M. C. L. O lugar da sintaxe no discurso. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 60-66.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni et al. (Org.). *Gestos de leitura: da história ao discurso*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 161-184.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon* 35, Porto Alegre, v. 17, 2003.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

MITTMANN, S. Redes de resignificações no ciberespaço. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GASPAR, Nádea Regina. *Discursos midiáticos: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 113-130.

NEM UM passo daremos atrás, 6 jun. 2011. Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=fY_Y_fZKPIQ>. Acesso em: 15.mar.2015.

PÊCHEUX, M. Ouverture du colloque. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 15-18.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007. p. 49-58.

_____. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni et al. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-60.

PIOVEZANI, Carlos. *Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira; PATTI, Ane Ribeiro. Arquivo em cena: “impressões” de leitura sobre o tema. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.6, n.1, p. 123-134, jan./jun. 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A análise e o arquivo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SILVA, R. S. *O tempo discursivo na constituição do imaginário do trabalhador no discurso da CUT*. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

SOLER, Colette. *O “corpo falante”*. Caderno de Stylus, n.1, maio 2010.

SOUZA, Pedro de. *Michel Foucault: O trajeto da voz na ordem do discurso*. Campinas: Editora RG, 2009.

VICTOR, Duilo. Formatura de bombeiros militares gera mal estar em Guadalupe. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/07/07/formatura-de-bombeiros-militares-gera-mal-estar-em-guadalupe-924861059.asp>> Acesso em: 8 julho 2011.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian. *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-118.

Recebido em 04/12/2015. Aceito em 16/02/2016.

ANEXO A - Notícia referente à formatura dos bombeiros**Formatura de bombeiros militares gera mal estar em Guadalupe****Plantão** | Publicada em 07/07/2011 às 19h16m*Duilo Victor*

RIO- A cerimônia de formatura de 63 cabos do Corpo de Bombeiros do Rio, no quartel de Guadalupe, na Zona Norte, causou mal estar entre oficiais de alto escalão da corporação, inclusive o comandante-geral, coronel Sérgio Simões, que estava no evento. Durante a solenidade, os formandos cantaram o hino do Corpo de Bombeiros de forma agressiva e inadequada, conforme descreveu a própria instituição militar.

O hino fora do tom gerou constrangimento aos oficiais do Curso Superior de Comando e alguns deles deixaram a cerimônia antes do fim, realizada na quarta-feira. Em resposta, o comando-geral determinou que cada um dos 63 militares preenchessem um memorando para alegar os motivos da irregularidade. Os militares têm até esta sexta-feira para entregarem a defesa.

Leia mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/07/07/formatura-de-bombeiros-militares-gera-mal-estar-em-guadalupe-924861059.asp#ixzz1SkYKVI4D>

© 1996 - 2011. Todos os direitos reservados a Infoglobo Comunicação e Participações S.A.

ANEXO B - Hino do Corpo de Bombeiros

Contra as chamas em lutas Ingentes,
Sob o nobre o alvi-rubro pendão,
Dos soldados do fogo valentes,
É, na paz, a sagrada missão.
E se um dia houver sangue e batalha,
Desfraldando a auri-verde bandeira,
Nossos peitos são férreas muralhas,
Contra audaz agressão estrangeira,

Missão dupla o dever nos aponta
Vida alheia e riquezas a salvar
E, na guerra, punindo uma afronta,
Com valor pela Pátria lutar.

Auri-fulvo clarão gigantesco,
Labaredas flamejam no ar,
Num incêndio horroroso e dantesco,
A cidade parece queimar,
Mas não temem a morte os bombeiros
Quando ecôa d'alarme o sinal,
Ordenando voarem ligeiros,
A vencer o vulcão Infernal.

Missão dupla o dever nos aponta
Vida alheia e riquezas a salvar
E, na guerra, punindo um afronta,
Com valor pela Pátria lutar.

Rija luta aos heróis avienta,
Inflamando em seu peito o valor,
Para frente o que importa a tormenta,
Dura marcha ou de soes a rigor?
Nem um passo daremos atrás,
repelindo, inimigos canhões,
Voluntários na morte na paz,
São na guerra indomáveis leões.

Missão dupla o dever nos aponta
Vida alheia e riquezas a salvar
E, na guerra, punindo um afronta,
Com valor pela Pátria lutar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA: ATIVIDADES DE REFLEXÃO EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INGLÉS A DISTANCIA: ACTIVIDADES DE
REFLEXIÓN EN FOROS DE DISCUSIÓN**

**DISTANCE LEARNING IN ENGLISH TEACHER'S TRAINING: REFLEXION ACTIVITIES IN
DISCUSSION FORUMS**

Fernanda Costa Ribas*

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Neste artigo, problematizo questões relativas à formação de professores de língua inglesa, em meio à emergência de novos letramentos, principalmente mediados por tecnologias digitais, a partir de minha experiência como professora e pesquisadora em Cursos de Licenciatura em Letras, nas modalidades presencial e a distância. Embasando-me em referenciais sobre crenças de professores, prática reflexiva, novos letramentos e formação de professores para o uso de tecnologias, focalizo minha experiência de elaboração de material instrucional para um Curso de Graduação em Letras, na modalidade a distância, descrevendo algumas atividades desenvolvidas sob a forma de fóruns de discussão. Assim, objetivo discutir maneiras de promover a reflexão de futuros professores sobre suas crenças e experiências, e a integração dessas com conceitos e teorias de ensino, permitindo que estabeleçam ligações entre teoria e prática, na prática, ou seja, por meio de sua participação em atividades *online* de uma disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Prática reflexiva. Formação de professores. Fóruns. Educação a distância.

RESUMEN: En este artículo, cuestiono temas de formación de profesores de inglés, a través de la aparición de nuevas alfabetizaciones, mediadas principalmente por las tecnologías digitales, a partir de mi experiencia como docente e investigadora en los cursos de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en las modalidades de enseñanza presencial y a distancia. Basándome en las referencias sobre las creencias de los profesores, la práctica reflexiva, nuevas alfabetizaciones y la formación de docentes para el uso de las tecnologías, me centro en mi experiencia de desarrollo de material didáctico para un curso de Licenciatura en Lengua y

*Docente do Curso de Graduação em Letras e Literaturas de Língua inglesa (presencial e a distância) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Email: ribasileel@gmail.com.

Literatura Inglesa, para enseñanza a distancia, representando algunas de las actividades desarrolladas en forma de foros de discusión. Así mi objetivo es discutir maneras de promover los futuros docentes a reflexionar sobre sus creencias y experiencias y la integración de estos con los conceptos y teorías de la enseñanza, lo que permite establecer vínculos entre la teoría y la práctica, en la práctica, es decir, a través de su participación en las actividades online de una disciplina de prácticas supervisadas docentes en Inglés.

PALABRAS CLAVE: Creencias. Práctica reflexiva. Formación del profesorado. Foros. Educación a Distancia.

ABSTRACT: In this article we problematize the issues related to teacher's training in the English language amidst the emersion of new literacies, especially those mediated by digital technologies, based in my experience both as a teacher and a researcher in Degree Courses in Languages, both classroom based and distance learning. Based in referential about teachers' beliefs, reflexive practices, new literacies, and teachers' training for the use of technologies, we focus our experience in the development of institutional material for a distance learning teaching degree course, describing some of the activities developed as discussion forums. With that, our aim is to discuss ways to promote the reflection of future teachers about their beliefs and experiences, and the interaction of these with teaching concepts and theories, allowing them to establish connections between theory and practice during practice - in other words, through their engagement in online activities of a subject in a Supervised Internship in English.

KEYWORDS: Beliefs. Reflexive practice. Teachers' training. Forums. Distance learning.

1 INTRODUÇÃO

São muitas as pesquisas que apontam a influência da cognição dos professores em suas decisões e ações em sala de aula, ou seja, “[...] o que os professores fazem em sala de aula é um reflexo do que sabem e acreditam”¹ (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 29). A cognição de professores envolve, segundo Song e Andrews (2009), processos mentais, tomadas de decisão, conhecimento, atitudes, crenças, sentimentos e compreensões acerca do seu entorno. Trata-se, assim, de uma combinação de respostas cognitivas, respostas afetivas e respostas ao contexto de ensino e a fatores relacionados aos aprendizes. Dentre esses construtos, Song e Andrews apontam que as crenças desempenham papel fundamental na maneira como os professores interpretam informações sobre os processos de ensino e aprendizagem e como traduzem essas interpretações para suas práticas em sala de aula.

Resultados de diversas pesquisas permitiram reunir, desde a década de 1980, considerável corpo de conhecimentos que apontam principalmente para o papel e complexidade das crenças no processo de ensino de aprendizagem de línguas, tanto de professores quanto de alunos. Barcelos e Kalaja (2011) resumem algumas das características das crenças na introdução da edição especial da Revista *System* sobre Crenças na Aquisição de Segunda Língua. Dentre essas características, ressaltamos três pontos que são importantes para entender as relações entre conceitos e teorias que serão propostas neste artigo:

- 1) As crenças são complexas e dialéticas, apresentando natureza paradoxal por serem, ao mesmo tempo, estáveis e dinâmicas, sociais, mas significantemente pessoais, situadas, ou seja, conectadas a um contexto específico, mas também generalizáveis a diversas situações e contextos em que o professor atua;
- 2) As crenças são relacionadas intrinsecamente ao conhecimento, o qual envolve as interpretações do professor sobre suas experiências e a reflexão sobre essas experiências; e
- 3) As crenças são influenciadas pela reflexão, podendo se modificar quando são desafiadas, ou seja, quando os indivíduos têm a oportunidade de refletir sobre suas crenças ou quando ocorrem mudanças de contextos ou nos contextos de ensino em que se encontram que os levam a ressignificar suas visões.

A reflexão de crenças pode ser, assim, um caminho que pode levar à mudança, quer seja de práticas e/ou de crenças. Ela pode motivar professores a considerar ideias alternativas e modos diferentes de pensar sobre determinados aspectos do ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2007).

¹ Todas as traduções neste artigo são de nossa autoria.

Na atualidade, com os constantes avanços tecnológicos, os espaços da sala de aula e a situação do ensino e aprendizagem de línguas, de forma geral, têm sido caracterizados por mudança, imprevisibilidade e complexidade. A introdução de novos tipos de letramentos, principalmente mediados pelas tecnologias digitais, alteraram a forma como entendemos a aprendizagem de línguas, o conhecimento e o fazer pedagógico (KAJEE; BALFOUR, 2011). Diante disso, as práticas de ensino precisam se adaptar de forma a incorporar “[...] práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais” (BRAGA, 2013, p. 75).

Isso requer, em muitos casos, mudanças nas crenças e nas práticas dos professores de línguas. Como apontam McVee, Bailey e Shanahan (2008), mesmo professores familiarizados com o uso de computadores e da Internet em seu dia-a-dia não têm o hábito de integrar tecnologia em suas aulas. Para Chen (2008), a maioria dos professores, quer sejam experientes ou novatos, têm pouco conhecimento acerca de como a tecnologia por ser integrada de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem. Quando tentam integrar a tecnologia nas aulas, geralmente o fazem com base em crenças e experiências anteriores. Quanto aos alunos, House (2011) enfatiza que esses tendem a usar a tecnologia de forma social, de forma a facilitar a comunicação e o divertimento. O autor afirma que os alunos são *tech comfy*, ou seja, se sentem confortáveis em usar a tecnologia, mas não são *tech savvy*², ou seja, proficientes em tecnologia, pois não costumam usá-la a favor do conhecimento e da aprendizagem. Portanto, percebemos a necessidade de criar oportunidades aos professores (e alunos) de refletir e ressignificar suas crenças sobre ensinar e aprender línguas e quanto às possibilidades de uso da tecnologia. Isso, porque as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas impactam no uso que fazem de tecnologia dentro e fora da sala de aula (DOOLY, 2008).

Implementar tecnologia sem oferecer a devida formação aos professores é uma tarefa complicada, pois como afirmam Kajee e Balfour (2011, p. 194) “[...] a mudança não pode ser iniciada através de ferramentas somente”. Essa preparação é complexa, pois não se resume a ensinar os professores a usar equipamentos e *softwares* no contexto escolar, ou seja, não se trata de mero treinamento. Ao contrário, é preciso uma formação crítica e reflexiva por parte dos professores, que envolve um constante experienciar e repensar de crenças, emoções e práticas de sala de aula, a partir da coleta de informações e experiências de ensino, olhando para dentro de si e para seus cursos.

Como pesquisadora que tem se dedicado à pesquisa sobre crenças, autocrenças, motivação e prática reflexiva, e como professora formadora em Cursos de Licenciatura em Letras, nas modalidades presencial e a distância, me questiono: como transpor esse conhecimento advindo das pesquisas em Linguística Aplicada sobre cognição, prática reflexiva e novos letramentos para os contextos dos cursos de formação de professores de forma que possamos auxiliar no desenvolvimento de professores em formação inicial, preparando-os para o exercício da docência em língua estrangeira na contemporaneidade?

É comum ouvirmos dos futuros professores, principalmente nas disciplinas de estágio, que o curso de formação é muito teórico e que o discurso acadêmico proveniente de pesquisa é, em geral, diferente do discurso e ações dos professores em sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Quando esses professores iniciam a fase de regência nas escolas, tendem a sentir um choque e a achar que as teorias estudadas no curso não dão conta da realidade, problemas e dificuldades comuns no contexto escolar público brasileiro, caracterizado por falta de recursos e falta de motivação para ensinar e aprender a língua inglesa.

Tendo em vista tal cenário, neste artigo³, pretendo problematizar como nós, professores formadores e pesquisadores, podemos preparar professores de línguas em formação inicial para atuar em contextos de ensino em que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes, propondo um diálogo entre teorias sobre cognição de professores, prática reflexiva e novos letramentos. Para isso, descrevo uma proposta de atividades *online*, sob a forma de fóruns de discussão, que possam levar os futuros professores de língua inglesa a conectar suas crenças e suas experiências sobre ensino e aprendizagem de línguas com as teorias estudadas no curso de formação de professores. Tais atividades são parte de um material instrucional desenvolvido para uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa de um Curso de formação de professores de língua inglesa, na modalidade a distância

² Confy é uma redução da palavra em inglês comfortable, que significa confortável. Savvy, em inglês, significa experiente, conhecedor, habilidoso.

³ Este artigo é resultado de um plano de estudos desenvolvido como parte de minha licença capacitação realizada na Universidade Autônoma de Barcelona sob a orientação da Profa. Dra. Marilisa Birello.

(PARFOR). Pretendo, assim, a partir das propostas de atividades apresentadas, discutir como podemos suscitar a reflexão de futuros professores sobre suas crenças e experiências, e a integração dessas com conceitos e teorias de ensino, permitindo que estabeleçam ligações entre teoria e prática, na prática.

A discussão proposta neste artigo será embasada nos trabalhos sobre crenças de professores (BARCELOS, 2006, 2007; BARCELOS; KALAJA, 2011; NEGUERUELA-AZAROLA, 2011), prática reflexiva (SCHÖN, 1983; FARRELL, 2011), novos letramentos (COSTA; REATEGUI, 2012; BRAGA, 2013), educação a distância (BULLA; BONOTTO, 2008; FAROOQ, AL ASMARI e JAVID, 2012) e formação de professores para o uso de tecnologias (MATEUS, 2002; MCVEE; BAILEY; SHANAHAN, 2008). Primeiramente, discorrerei a respeito do que significa hoje formar um professor de línguas. Na segunda parte do artigo, discutirei sobre crenças e prática reflexiva na formação de professores, com ênfase para o contexto de cursos a distância. O terceiro tópico do artigo é dedicado à descrição do contexto onde se dão as experiências que são relatadas neste artigo: o Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR) na modalidade a distância. No quarto e último tópico, me dedico à descrição, análise e discussão das atividades *online* da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa do referido curso, as quais, sob a forma de fóruns de discussão, foram elaboradas no intuito de promover a reflexão dos futuros professores sobre suas crenças e experiências, bem como a integração dessas com conceitos e teorias enfatizados no decorrer da disciplina.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ERA DOS NOVOS LETRAMENTOS

Tradicionalmente, formar professores de língua estrangeira significa desenvolver competências e habilidades linguístico-comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo) e metodológicas no que concerne o ensino de uma língua estrangeira. Além disso, envolve acesso às variadas perspectivas teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem que fundamentam a formação profissional do professor de línguas, de forma crítica, independente e reflexiva, de forma que os futuros professores possam se posicionar em relação a essas correntes teóricas e transpor os conhecimentos adquiridos no curso de formação para sua prática de sala de aula, em diferentes níveis de ensino.

Preparar o professor de línguas estrangeiras para atuar na realidade de ensino contemporânea significa prepará-lo para lidar com a variedade, imprevisibilidade, complexidade e ambiguidade (SOTO; GREGOLIN; ROZENFELD, 2012). Com os constantes avanços científicos e tecnológicos, os conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente e o conceito de educação de professores como algo definitivo precisa ser revisto. É preciso que os docentes tenham uma postura de aprendizes permanentes que, para Mateus (2002), envolve curiosidade, prazer em descobrir algo novo e coragem para descartar antigas fórmulas de ensino, como aquelas baseadas no ensino de formas gramaticais e na ênfase no trabalho com o livro didático nas aulas de língua estrangeira.

Como aponta Braga (2013, p. 75), “[...] assim como as práticas de ensino sofreram alterações quando passaram a contar com o apoio de materiais impressos, na atualidade, elas também estão mudando (ou precisam mudar) de modo a incorporar as práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais”. Entretanto, a realidade de ensino brasileira é ainda hoje bastante marcada por concepções tradicionais de ensino de línguas, com ênfase na transmissão de conhecimento e na memorização e aplicação de regras gramaticais. Com isso, concepções de ensino que defendem formas mais colaborativas de construção de conhecimento, formas mais autônomas de aprendizagem por parte dos aprendizes e uma visão de educação voltada para a diversidade precisam ser estimuladas e desenvolvidas nos professores e nos alunos (BRAGA, 2013).

Isso requer, de acordo com Luke e Britten (2007), mudanças nos cursos de formação de professores de línguas, que não devem se preocupar apenas com o desenvolvimento da competência linguística dos professores. Para os autores, “[...] uma maior integração e treinamento para uso de computadores são necessários em programas de formação de professores pré-serviço para preparar os professores de amanhã adequadamente e apropriadamente para usar a tecnologia em suas salas de aula” (p. 254). A capacitação de professores pré e em serviço para o uso pedagógico das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de línguas estrangeiras precisa ser pensada (BULLA; BONOTTO, 2008). No entanto, não se trata apenas de desenvolver a habilidade dos professores em usar o computador, mas de, por meio de uma discussão crítica e reflexiva aliada à prática, desenvolver um

trabalho que permita que analisem como integrar a tecnologia em contextos de ensino específicos, refletindo sobre o impacto das tecnologias no letramento em língua estrangeira (MCVEE; BAILEY; SHANAHAN, 2008).

Como enfatizam Bulla e Bonotto, (2008, p. 322), “[...] o uso efetivo de ferramentas tecnológicas pode ser considerado imprescindível tanto para o bom desenvolvimento e acompanhamento de um curso mediado pela internet, como para a reflexão dos professores sobre os seus possíveis usos em suas práticas pedagógicas”. Isso significa que mais importante do que a disponibilidade e o acesso dos professores à tecnologia é a reflexão sobre os paradigmas que estão pautando o seu emprego. Caso contrário, estaremos contribuindo para perpetuar problemas verificados hoje no ensino e aprendizagem de línguas (BULLA; BONOTTO, 2008), tais como a falta de preparo dos professores para usar a tecnologia de forma pedagógica a favor da aprendizagem de uma LE.

Inicialmente, o conceito de letramento era restrito à habilidade de ler e escrever. Com o decorrer dos anos, esse conceito foi revisto e passou a ser entendido como prática contextualizada, que ocorre na vida social. A partir da popularização das tecnologias, começam a surgir novas práticas de leitura e escrita, novos padrões de comunicação, compartilhamento de conhecimento e colaboração. Por exemplo, ler em meio eletrônico requer o uso de *hyperlinks* para acessar informação. Escrever e-mails ou conversar em salas de bate-papo envolve o uso de ícones (*emoticons*) para marcar presença e a capacidade de ler e compreender diferentes elementos visuais (ícones e símbolos) e verbais (internetês) em *webpages*. A língua assume, assim, um registro híbrido entre fala e escrita. Segundo Costa e Reategui (2012, p. 840), “[...] os mecanismos de produção e difusão da escrita também são alterados no meio digital, visto que diversos autores têm oportunidade de publicar seus materiais em um ambiente no qual a interferência do leitor é muito forte”. Esses novos letramentos pressupõe uma relação entre prática social, produção, compartilhamento e construção de sentidos (COSTA; REATEGUI, 2012), reconfigurando, assim, as maneiras tradicionais de interagir com textos e com o mundo que medeiam, tornando o conhecimento, incluindo o de uma língua estrangeira, mais distribuído e colaborativo. Com eles, surgem novas práticas comunicativas e, conseqüentemente, novos gêneros e composições textuais.

É essa visão de língua e de letramento enquanto prática social situada que acreditamos que deve permear os cursos de formação de professores de línguas para se atuar na era tecnológica contemporânea, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, esta última, foco do presente artigo. A língua, como defende Marques (2010), deve ser vista enquanto discurso e não como um sistema fechado de regras, acabado e estático. É carregada de valores, de história e produz efeitos de sentido indissociáveis de seus contextos de produção, de uso. Deve-se considerar uma visão de língua em uso, em “[...] situações sociais, vivas e funcionais” (MARQUES, 2010, p. 7).

É importante que essa visão seja não só discutida, mas experienciada pelos professores no curso, pois como ressaltam Borg et al. (2014, p. 3),

[...] hoje é reconhecido que a formação de professores pré-serviço pode ter um impacto significativo, particularmente quando dá oportunidade para os alunos aprenderem a partir da experiência, ligando teoria e prática, e quando os auxiliam a superar noções anteriores (e geralmente simplistas) de ensinar e aprender derivadas de suas próprias experiências enquanto aprendizes.

A aprendizagem experiencial acaba sendo, de certa forma, facilitada quando consideramos os cursos de formação na modalidade a distância, que permitem que os professores em formação não só discutam sobre tecnologia e letramento digital, mas utilizem tecnologia na comunicação com professores, tutores e colegas, e desenvolvam uma gama de habilidades integradas ao letramento digital. Dentre essas habilidades, House (2011) cita os letramentos informacionais e de pesquisa, empregados na localização e avaliação de informações de diversas fontes; o letramento pessoal e participatório, proporcionado por espaços em que os professores interagem e partilham experiências pessoais, como as *wikis*; os letramentos mistos, que integram figuras, vídeos e outras mídias. Dessa forma, há a possibilidade de uma maior integração entre teoria e prática no curso de formação, como passamos a discutir a seguir.

3 PRÁTICA REFLEXIVA E AS CRENÇAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PRÁTICA *ONLINE* E *OFF-LINE*

O advento da Internet causou impacto na estruturação da educação a distância (EaD), que hoje se baseia em uma abordagem mais construtivista no ensino e aprendizagem, muito mais dependente da discussão e do diálogo entre professor, tutores e alunos, os quais permitem a criação de uma comunidade de aprendizagem interconectada. A conectividade torna possível a mudança de uma abordagem cognitiva e individual de aprendizagem para “[...] uma abordagem integrativa e sociocognitiva, que combina habilidades linguísticas tradicionais, como ouvir, falar, ler e escrever com habilidades eletrônicas de letramento, como aprender a interagir com outros através do uso de uma variedade de ferramentas tecnológicas como parte integral do ensino de línguas” (HAUCK; STICKLER, 2006, p. 464).

Ao pensar em um curso na modalidade a distância, não basta transpor métodos e técnicas do ensino tradicional para o ambiente tecnológico. Essa modalidade de ensino é marcada por certas especificidades, como, por exemplo, o uso de escrita na interação entre professor e alunos, que proporcionam novas formas de construção, ampliação, prática e circulação de saberes, transpondo barreiras de tempo e espaço. Os materiais utilizados nessa modalidade também precisam ser repensados de forma que favoreçam a produção de conhecimento de forma mais autônoma e reflexiva por parte do aprendiz, o qual passa a ser visto como responsável pelo seu processo de aprendizagem (e não mais o professor).

Com o uso de mídia educacional para desenvolver os conteúdos de um curso, a EaD proporciona, de acordo com Farooq, Al Asmari e Javid (2012), um aumento do potencial de interação e discussão entre professores e alunos, por meio de formas verbais e não-verbais de comunicação, possibilidades de escolha por parte dos alunos, controle e respeito ao próprio ritmo de aprendizagem, além de oportunidades de trabalho colaborativo entre os aprendizes por meio do diálogo. Para os autores, “[...] a colaboração e os relacionamentos de suporte entre pares são características essenciais para permitir engajamento em diálogo, troca de experiências, ideias e feedback, e superar o isolamento” (FAROOQ, AL ASMARI; JAVID, 2012, p. 93). Por meio do desenvolvimento de sistemas instrucionais baseados em tecnologia, simula-se uma comunicação face-a-face, oportunizando momentos de trocas horizontais, de comunicação bidirecional do professor aos alunos, dos alunos ao professor e de aluno para aluno, os quais estão separados no espaço e, muitas vezes, no tempo (FLEMING; HIPLE, 2004). No entanto, como Murphy, Rodríguez-Manzaneres e Barbour (2011) ressaltam, não podemos esquecer que o que determina a interação no ambiente virtual não são as mídias, mas os usos pedagógicos que se faz delas.

Dependendo desses usos, a aprendizagem *online* possibilita a mudança da instrução e recepção passiva de conhecimento para a construção de conhecimento (HAUCK; STICKLER, 2006). A aprendizagem passa a ser vista, assim, como um processo ativo de construção desencadeado pelos aprendizes, tanto em nível individual como social (MCPHERSON; NUNES, 2004).

Através de discussões *online* com tutores e colegas, a EaD pode oferecer chances de reflexão para os professores em formação, principalmente quando ocorrem por meio da escrita, a qual, segundo Farooq, Al Asmari e Javid (2012), apresenta vantagens inerentes em relação à fala para proporcionar o engajamento dos participantes em um discurso crítico e reflexivo.

Como argumenta Barcelos (2006, p. 23), “refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz”. A autora se baseia na visão de Dewey (1944, p. 145), para o qual a reflexão “é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência”. Para Dewey, “nenhuma experiência que tem um significado é possível sem algum elemento de reflexão” (p. 145). Não se trata apenas de reflexão sobre práticas de sala de aula, ou seja, reflexão na ação e sobre a ação defendidas desde a década de 80 por Schön (1983), mas também de uma reflexão sobre crenças, visto que elas são a “[...] base dos questionamentos do professor” (BARCELOS, 2006, p. 23), tendo papel fundamental na reflexão de professores. Elas “[...] atuam como filtro através do qual os professores atribuem sentido ao mundo e às suas práticas pedagógicas” (ARAÚJO, 2006, p. 190). O pensamento reflexivo para Dewey (1910) envolve a análise cuidadosa de crenças ou quaisquer outras formas de conhecimento, levando em consideração evidências ou justificativas que dão suporte a essas crenças ou conhecimento, bem como as conclusões a que chegamos como consequência dessa análise. A autorreflexão permite que os professores relacionem suas experiências com suas crenças, conhecimento e emoções que permeiam o ensino (FARRELL, 2011). Assim, a eliciação e a reflexão de crenças dos professores

surtem como um caminho eficaz para que esses possam fazer um exame de seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos, das justificativas que os embasam, além de repensar suas ações em sala de aula.

A prática reflexiva deve ocorrer ao longo de todo o curso de formação docente, no contexto das discussões teóricas das disciplinas pedagógicas (por exemplo, Didática, Psicologia da Educação, Metodologias de ensino de língua) e no contexto das práticas de ensino que ocorrem, geralmente, nos estágios supervisionados, de forma a integrar teoria e prática. No entanto, McDonald, Badger e White (2001) acreditam que a maioria dos programas de formação e cursos voltados para o desenvolvimento da aquisição de segunda língua sejam excessivamente teóricos. O discurso da pesquisa na universidade, na visão de muitos, é diferente das ações dos professores nas salas de aula, ou seja, do que acontece na prática. A lacuna entre teoria e prática na formação de professores é há muito tempo discutida e, no decorrer dos anos, foram implementadas mudanças nos currículos das universidades quanto à maneira de conceber a formação de professores, de forma que a prática não ocorra apenas ao final do curso, mas que esta seja um projeto processual que tem início logo que o aluno-professor inicia a graduação.

No intuito de reduzir a lacuna entre teoria e prática, Negueruela-Azarola (2011), apoiado na teoria sociocultural vygotskiana, sugere o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização dos professores acerca de suas crenças a partir de tarefas de construção de sentido, via fóruns de discussão virtual. O autor é embasado no pressuposto de que as crenças são permeáveis, socialmente situadas e emergentes em atividades concretas em que a linguagem é usada como uma ferramenta de mediação na reflexão sobre crenças. Para o autor, as crenças, enquanto conceitos pessoais e significativos, não podem ser ensinadas por meio de explicações ou transmissão diretas. É preciso oportunizar situações de comunicação com o Outro ou consigo mesmo para que se construa sentido acerca da teoria, com base em experiências e histórias pessoais. O autor defende a ideia de *beliefs-in-action-on-action*, ou seja, conceitua as crenças enquanto ideias que emergem no ato de tentar fazer sentido acerca de ações, do mundo e de si mesmo. Nessas tarefas, não se trata apenas de verbalizar o que fazemos, mas de, por meio da língua, na discussão entre pares (em fóruns virtuais, por exemplo), que se possa conectar crenças baseadas em experiências pessoais com conceitos e teorias advindos de pesquisas e apresentados no curso de formação, aplicando-as a práticas pedagógicas concretas, como por exemplo, no planejamento de aulas de língua. Essas teorias e conceitos são utilizados para se justificar ou contrariar pensamentos, sentimentos e ações nos momentos de reflexão e discussão.

As verbalizações dos professores sobre suas crenças e experiências de ensino e aprendizagem, segundo Farrell (2011), podem contribuir para a formação de uma identidade profissional, que inclui como os professores formam imagens de seu papel enquanto professores, como se reconhecem nos contextos em que atuam e que crenças e valores sobre ser professor de línguas estão envolvidos nessas imagens. É difícil determinar, no entanto, em que medida esses papéis que os professores constroem para si são baseados em padrões pré-existent na sociedade sobre o que significa ser professor ou se são criados a partir de interações com outros professores. Isso ocorre dada a natureza das crenças. Em sua origem, as crenças são históricas e sociais, e são continuamente e socialmente apropriadas num processo de internalização. Nesse processo, discursos sociais são internalizados pelos professores como teorias pessoais, as quais, posteriormente, se tornam sociais ao serem compartilhadas, numa relação *ad infinitum*. Por esse motivo, dizemos que as crenças são sociais, mas significativamente pessoais, complexas e dialéticas, por serem, ao mesmo tempo, estáveis, ou seja, constituintes da identidade do professor e dinâmicas, podendo mudar ao longo da vida do professor por influência do macro e micro-contexto, emoções e autocrenças. Além de serem situadas, ou seja, conectadas a um contexto específico, são também generalizáveis a diversas situações e contextos em que o professor atua (BARCELOS; KALAJA, 2011).

A exploração consciente das crenças dos professores quanto a seus papéis é importante para seu desenvolvimento profissional, o que Farrell (2011), de forma semelhante a Negueruela-Azarola (2011), sugere que possa ser feito por meio de discussões regulares em grupos de professores. Como ressaltam Shelley, Murphy e White (2013, p. 563):

O desenvolvimento da cognição do professor através da interação depende da oportunidade de refletir sobre a experiência, crenças e pressupostos à luz de novo insumo e isso pode ser melhor alcançado através de discussão e interpretação colaborativa com colegas de confiança em comunidades de prática.

Verbalizando suas experiências, crenças e emoções em grupos de discussão (presenciais ou virtuais), o professor pode tornar seus processos mentais claros ao outro por meio da explicação e exemplificação, criando oportunidades para questionamento, expansão e reformulação de ideias, que são postos em negociação (MAGALHÃES, 2004). A colaboração entre docentes nesses grupos permite que se crie um ambiente de confiança e reconhecimento, abrindo espaço para negociações de sentido relacionadas às teorias (pessoais ou acadêmicas) e às práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Tal colaboração, entendida aqui como negociação e cooperação entre docentes, pode levar à construção e reconstrução de conhecimento⁴ e de crenças (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012). Isso é possível, pois uma das características das crenças, a qual é ressaltada por Barcelos e Kalaja (2011), é que essas são influenciadas pela reflexão, podendo se modificar quando são desafiadas, ou seja, quando os indivíduos têm a oportunidade de refletir sobre elas ou quando ocorrem mudanças de contextos (por exemplo, do contexto presencial de ensino para o contexto a distância) ou nos contextos de ensino em que se encontram (por exemplo, inserção de novas tecnologias na instituição). A tensão entre as crenças dos professores e novas possibilidades de ensino que surgem em seus contextos de atuação pode impulsionar, ainda mais, o processo de reflexão dos professores, pois “[...] a presença de tensões e incidentes significativos ou críticos necessariamente evocam emoções” (SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013, p. 565), e essas emoções podem provocar abalos na identidade do professor, levando-o, conseqüentemente, a repensar suas práticas e crenças sobre o ensino e aprendizagem.

4 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA: PECULIARIDADES DO PARFOR

O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública – foi criado pelo Ministério da Educação em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) com o objetivo de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. O objetivo do governo brasileiro era capacitar professores que vinham atuando na Educação Básica, sem formação específica em sua área de atuação.

Ao aderir ao Plano Nacional, o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no qual atuo como professora formadora, optou por oferecer o Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR) na modalidade a distância, visando atingir o maior número de pessoas interessadas nessa qualificação. No entanto, os 162 inscritos no curso não eram professores que estavam atuando na rede pública, mas eram provenientes de demanda social, ou seja, pessoas da cidade de Uberlândia e região que estavam desejando uma chance de completar o ensino superior.

No Brasil, não há um modelo específico de ensino que direciona os cursos no PARFOR, o que significa que cada instituição de ensino superior que aderiu ao plano vem construindo uma identidade para seu curso, baseada nas necessidades locais e na trajetória da instituição e dos profissionais que atuam na EaD. No ILEEL, optou-se por manter no curso a distância, dentro das possibilidades, as concepções de ensino e aprendizagem construídas nos cursos presenciais, pautadas na independência crítica e reflexiva dos professores em formação. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso, dentre os objetivos do PARFOR no ILEEL ressaltamos: 1) “[...] construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por objetivo um perfil de professor de Inglês e literaturas da Língua Inglesa engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade”; e 2) “[...] possibilitar uma formação acadêmica ao professor de Língua Inglesa e literaturas da Língua Inglesa que permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem com a adequação e uso de tecnologias” (ILEEL/UFU, 2011, p. 14). Esses objetivos dão uma dimensão do tipo de professor que o PARFOR no ILEEL pretende formar: um profissional consciente das teorias e metodologias de ensino que embasam seu fazer docente, questionador de sua realidade de trabalho, criativo, crítico e autônomo na busca de soluções, capaz de transformar seu entorno educacional e de desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

⁴ Entendo o conhecimento do professor à maneira de Barcelos e Kalaja (2011), como algo intrinsecamente ligado às crenças, pois envolve as interpretações do professor sobre suas experiências e a reflexão sobre essas experiências. Ele é, portanto, situado e experiencial, por estar ligado às narrativas de vida do professor (SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013).

O PARFOR teve início no ILEEL em 2011, e está em fase de conclusão. Funciona em quatro polos, nas cidades de Uberlândia, Uberaba, Araxá e Patos de Minas, todas no Estado de Minas Gerais. Dos 162 alunos inicialmente inscritos, temos hoje cerca de 40 alunos. As idades dos alunos variam entre 20 e 60 anos, sendo a experiência com educação formal a distância a primeira para todos. São alunos, em sua maioria, que trabalham e dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos. O curso ocorre na plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem e interação. Os materiais, totalmente produzidos pelos professores da equipe ILEEL/UFU, englobam guia de estudos para cada disciplina, em formatos digital e impresso, com explicações teóricas e exercícios, além de vídeo-aulas digitais e em DVDs disponibilizados aos alunos. Além disso, são realizadas webconferências ao longo das disciplinas para que os alunos possam interagir em língua estrangeira, discutir teorias e conceitos estudados nas disciplinas e esclarecer dúvidas. As disciplinas são acompanhadas por professores formadores, do ILEEL/UFU, que também são responsáveis pela realização de webconferências. O curso funciona com um tutor a distância para cada disciplina e quatro tutores presenciais, um em cada polo. Cabe ao tutor a distância ser um mediador da aprendizagem dos alunos-professores nos conteúdos das disciplinas do Curso, interagindo com os alunos em fóruns de discussão e *chats*, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem dos alunos e motivando-os em seus estudos. O papel do tutor presencial no curso é orientar os alunos sobre assuntos administrativos e técnicos do curso, acompanhar a participação e desempenho dos alunos no curso e aplicar as provas presenciais das disciplinas.

Os componentes curriculares do Curso de Graduação (PARFOR) se organizam em três núcleos: 1) Núcleo de Formação Específica, que contempla disciplinas distribuídas entre as áreas de Língua Inglesa, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e Literaturas de Expressão de Língua Inglesa; 2) Núcleo de Formação Pedagógica, desenvolvida de forma articulada com as disciplinas específicas, abarcando questões práticas e metodológicas sobre o fazer do professor de língua e literatura inglesa, tais como didática, metodologias de ensino e estágios supervisionados; e 3) Núcleo de Formação Acadêmico-científico-cultural, que inclui diferentes atividades acadêmicas desenvolvidas pelo professor em formação ao longo do curso, úteis para sua formação profissional.

Desses três núcleos, o foco deste artigo incidirá no segundo, de formação pedagógica, uma vez que apresentaremos e discutiremos atividades *online* de uma disciplina de estágio supervisionado do Curso, na seção que se segue.

5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ATIVIDADES ONLINE PARA A REFLEXÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 3, cujo material apresentaremos e discutiremos nesta seção, é uma disciplina obrigatória do sétimo período do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR). É uma das quatro disciplinas de estágio que compõem o Núcleo de Formação Pedagógica do curso. Seu objetivo é desenvolver prática de docência de língua inglesa na rede pública. Diferentemente dos outros estágios, o estágio 3 é baseado em uma perspectiva de letramento crítico, com foco em questões concernentes às relações étnico-raciais. No Brasil, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório a inclusão de assuntos relacionados à pluralidade cultural, diversidade e relações étnico-raciais no ensino básico público e privado. Estabelece o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase para a contribuição do povo negro na constituição da sociedade brasileira, nas áreas social, econômica e política. Tem como objetivo promover uma educação que valoriza a diversidade na formação do povo brasileiro. De forma a cumprir tal lei, a Resolução 04/2004 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à “Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileiras” no âmbito da UFU. Dentre os princípios estabelecidos pela Resolução, temos a ampliação do acesso a informações dos professores em formação sobre diversidade, meta esta que se pretende atingir por meio das discussões e atividades práticas do estágio 3.

A disciplina é organizada em quatro módulos, conforme explicitamos na tabela a seguir:

Módulo	Título	Foco
Módulo 1	Estágio supervisionado em Língua Inglesa 3 e a questão da diversidade	Discussão da Lei 10.639 Orientações sobre o funcionamento do estágio 3
Módulo 2	Letramento crítico e relações étnico-raciais	Reflexão sobre as relações étnico-raciais e a educação no Brasil em uma perspectiva de letramento crítico
Módulo 3	Observação e planejamento de atividades de língua inglesa sobre relações étnico-raciais na escola pública	Análise e planejamento de atividades de ensino de inglês sobre relações étnico-raciais em uma perspectiva de letramento crítico Observação de aulas de inglês no ensino fundamental ou médio
Módulo 4	Regência e reflexão: relações étnico-raciais no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	Elaboração, desenvolvimento e avaliação de planos de aula sobre relações étnico-raciais, tendo como base a perspectiva do letramento crítico. Relato crítico das etapas cumpridas no estágio 3

Tabela 1: Descrição dos módulos que compõem a disciplina de Estágio 3

As atividades *online* do estágio 3 são organizadas, principalmente, sob a forma de fóruns de discussão, por esses possibilitarem maior interação e compartilhamento de ideias. Esses são propostos com base em artigos, vídeos e exemplos de atividades que são disponibilizados no guia de estudos da disciplina. Também são propostas *wikis*, para incentivar a construção de textos colaborativos e diários de bordo, nos quais os alunos-professores podem refletir sobre suas experiências de ensino na escola pública e dialogar com seu tutor.

Algumas dessas atividades visam não apenas criar espaços de reflexão e discussão acerca de teorias sobre letramento crítico, foco da disciplina, como também proporcionar oportunidades para os professores em formação refletirem sobre suas crenças em relação a questões de raça, etnia, pluralidade cultural e aspectos do ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Dessa forma, objetivamos, por meio de atividades concretas, que os alunos verbalizem suas histórias pessoais de ensino e aprendizagem e conectem suas crenças pessoais com as ideias que são apresentadas nos artigos e no guia da disciplina sobre letramento crítico e diversidade. Esperamos que, assim, os alunos-professores possam tentar incorporar os conceitos teóricos da disciplina em práticas pedagógicas concretas, ou seja, no planejamento de atividades e aulas, e posterior avaliação e reflexão sobre resultados alcançados nas regências na escola pública.

Dentre essas atividades, descrevemos e analisamos, neste artigo, as propostas de cinco fóruns de discussão de diferentes módulos da disciplina, os quais giram em torno de três atividades de reflexão:

- 1) Crenças e experiências quanto ao ensino e aprendizagem de língua inglesa (tarefas 3 e 36);
- 2) Teorias, conceitos, crenças e experiências acerca de identidade, diversidade, inclusão e ensino crítico de língua inglesa (tarefas 4 e 11);
- 3) Conceitos e teorias e suas aplicações em uma tarefa pedagógica concreta de elaboração de uma atividade de ensino de língua inglesa (tarefa 27), como passamos a discutir a seguir.



Tarefa 3 (avaliativa) – Fórum de discussão: Imagens de professores de língua inglesa em formação

Como vimos na tarefa 2, a formação inicial de professores de LE costuma ser marcada por conflitos, tensões, incertezas, questionamentos, bem como realizações. Neste fórum, você terá a oportunidade de compartilhar sua visão sobre “ser professor de língua inglesa” neste momento do Curso de Letras. Procure na Internet uma imagem que represente para você o que é ser (ou se sentir) professor de língua inglesa nesta etapa da sua formação. Copie e cole a imagem no fórum e escreva um relato de cerca de 200 palavras explicando a imagem escolhida. Você pode escrever seu texto em português, em inglês ou mesclando as duas línguas. Depois de compartilhar suas imagens e textos, comente a resposta de pelo menos um colega da turma. Seu tutor dará *feedback* em relação a esta atividade e a discussão deste fórum será retomada posteriormente.

Figura 1: Tarefa 3 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 12)



Tarefa 36 (avaliativa) – Fórum de discussão: Retratos de professores de língua inglesa em formação

Na tarefa 3 (módulo 1), você teve a oportunidade de compartilhar sua visão sobre “ser professor de língua inglesa” no Curso de Letras no início deste estágio, a partir de imagens e relatos sobre suas percepções e experiências de ensino e aprendizagem passadas. Neste fórum, queremos que você desenhe uma figura (um autorretrato) que represente você, professor, neste momento do curso, depois de ter vivenciado mais uma experiência de observação de aulas e regência na escola pública e preste a concluir o estágio 3. O título de seu autorretrato será: *My self-portrait: this is what I look like as a teacher of English*. Você pode desenhar sua figura no *Paint Brush*, salvá-la como imagem e colá-la neste fórum. Você pode também desenhar sua figura em papel, escaneá-la, salvá-la e colá-la neste fórum. Junto com seu autorretrato, você deve escrever um comentário interpretativo (em inglês ou em português), explicando o significado de seu desenho. Depois de compartilhar seus desenhos e textos, comente a resposta de pelo menos um colega da turma. Seu tutor dará *feedback* sobre esta atividade e estimulará uma reflexão sobre as imagens, desenhos e relatos postados no início e agora no final desta disciplina.

Figura 2: Tarefa 36 do módulo 4 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 90)

As tarefas 3 e 36, apresentadas anteriormente, propõem a escrita autobiográfica (verbal e visual) como forma de promover a reflexão dos professores em formação sobre o que significa ser professor de língua inglesa. Ao propor a seleção e/ou criação de imagens, as tarefas ampliam as possibilidades de escolha por parte dos alunos-professores, algo proporcionado pela modalidade a distância. Além disso, as tarefas ampliam o potencial de interação e discussão entre tutor e alunos e entre os próprios alunos, por meio do emprego de formas verbais e não verbais de comunicação, focalizando os professores em formação em meio a suas experiências e emoções quanto ao ensino de língua estrangeira na disciplina de estágio. Ao dar ênfase às experiências dos professores, as narrativas, quer sejam visuais ou escritas, permitem ir além da mera descrição de atividades ou situações em que os professores participaram em sua trajetória no curso de formação (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2011). Elas permitem que os professores revelem suas crenças e que atribuam sentido para essas tanto com base em suas histórias pessoais como com suas experiências quanto ao ensino de língua inglesa.

Essa proposta foi criada com base nos resultados da pesquisa de Borg *et al* (2014), que discute como métodos visuais podem ser utilizados para examinar as crenças de professores sobre aulas eficazes de língua inglesa em um curso de formação de professores que ocorreu durante 18 semanas. Autorretratos foram empregados em dois momentos distintos para elicitare as crenças dos

professores e possíveis mudanças nessas crenças em decorrência do curso de metodologia no ensino de língua inglesa. Um dos resultados alcançados pelos pesquisadores, que nos motivou a propor essas tarefas, foi a percepção de que os professores conseguiram internalizar saberes advindos dos conteúdos propostos no curso de metodologia, apesar de não terem sido observadas mudanças drásticas nas crenças dos professores, comparando-se os autorretratos elaborados no início e ao final do curso.

Dentre as contribuições que as narrativas autobiográficas oferecem à Linguística Aplicada, Pavlenko (2007) destaca os *insights* sobre os mundos interiores dos indivíduos, inacessíveis quando consideramos outras metodologias de pesquisa, focalizando os processos de ensino e aprendizagem “de dentro”, o que nos permite perceber como essas pessoas significam e (re)significam esses processos em suas vidas.

A discussão e reflexão propostas no fórum de discussão da atividade 36, sobre as imagens, desenhos e relatos a serem postados pelos professores no início e ao final da disciplina de estágio, podem possibilitar o que Farrell (2011) chama de exploração consciente das crenças dos professores quanto aos seus papéis, o que para o autor é essencial ao desenvolvimento profissional dos alunos-professores.

A verbalização de experiências, crenças e emoções nos fóruns de discussão pode criar oportunidades para questionamento, expansão e reformulação de ideias entre os professores por meio da interação (MAGALHÃES, 2004). A aprendizagem *online* supera o modelo de instrução passiva por parte dos professores aprendizes. Os fóruns podem ser vistos, portanto, como tarefas de construção de sentido não só de experiências pessoais dos professores, como também de teorias apresentadas na disciplina (por exemplo, sobre letramento crítico), como se percebe na tarefa 11 (módulo 1). Com eles, um processo ativo de construção pode ser desencadeado pelos aprendizes, tanto em nível individual como social:



Tarefa 11 (avaliativa) - Fórum de discussão: Lei 10.639 e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Neste fórum, gostaríamos que você compartilhasse com o grupo sua opinião sobre identidade, diversidade, inclusão e ensino crítico de língua inglesa, tomando como base as leituras e o vídeo trabalhados nas tarefas anteriores. Você deve escolher uma das temáticas a seguir e explicitar o ponto de vista dos autores estudados e sua própria visão sobre o tópico (em cerca de 200 palavras), com base nas experiências compartilhadas no fórum da tarefa 4. Gostaríamos que todas as temáticas fossem abordadas pelo grupo neste fórum. Você deve também comentar a resposta de pelos menos dois colegas, questionando-os, concordando ou discordando das opiniões apresentadas. Você pode escrever sua resposta em português ou inglês.

Você será avaliado segundo os seguintes critérios:

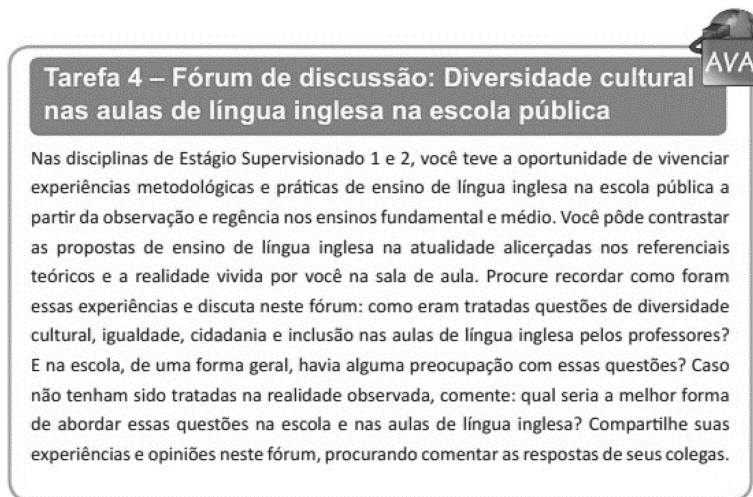
- pertinência da argumentação: sua resposta deve ser fundamentada nos artigos e vídeo trabalhados neste módulo;
- uso de escrita acadêmica: você deve se atentar ao uso da norma culta, escrevendo um texto coeso e coerente;
- interação com os colegas: você deve interagir com pelos menos 2 colegas, por meio de questionamentos e/ou comentários nas postagens;
- observação da data estipulada para a finalização da atividade: atividades entregues fora do prazo terão nota reduzida.

- 1) Cor, raça, etnia e identidade: o que dizer sobre essas classificações e sua relação com a formação de aprendizes críticos em aulas de língua inglesa.
- 2) Dificuldades na implementação da Lei 10.639 na educação brasileira: nosso passado nos condena?
- 3) Relações étnico-raciais em aulas de inglês como língua estrangeira: abordagens de ensino, os conceitos de língua/cultura e a questão da inclusão.
- 4) Formação de professores de línguas e as relações étnico-raciais: rumo à reflexão e criticidade na contemporaneidade?

Figura 3: Tarefa 11 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 17)

Na tarefa 11, propõe-se que os alunos-professores relacionem conceitos e perspectivas dos textos e vídeos explorados em tarefas anteriores do módulo 1 e se posicionem criticamente em relação a estes. Para isso, o fórum solicita que apresentem, além do ponto de vista dos autores dos textos, seu próprio ponto de vista, advindo de experiências passadas, vivenciadas em outras disciplinas práticas do curso, as quais foram exploradas na tarefa 4 do mesmo módulo:



Tarefa 4 – Fórum de discussão: Diversidade cultural nas aulas de língua inglesa na escola pública

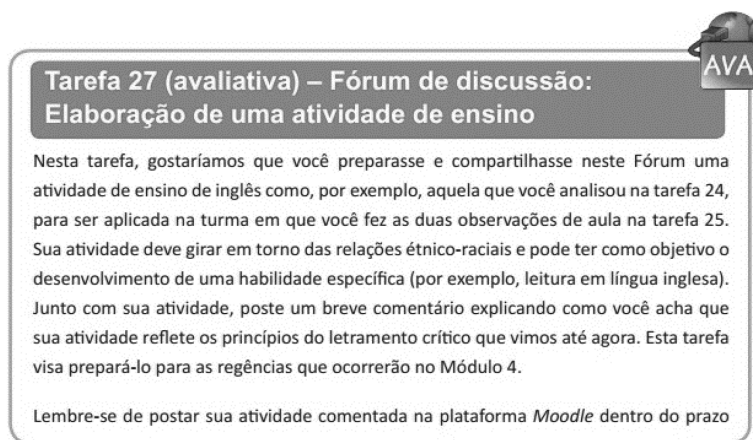
Nas disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2, você teve a oportunidade de vivenciar experiências metodológicas e práticas de ensino de língua inglesa na escola pública a partir da observação e regência nos ensinos fundamental e médio. Você pôde contrastar as propostas de ensino de língua inglesa na atualidade alicerçadas nos referenciais teóricos e a realidade vivida por você na sala de aula. Procure recordar como foram essas experiências e discuta neste fórum: como eram tratadas questões de diversidade cultural, igualdade, cidadania e inclusão nas aulas de língua inglesa pelos professores? E na escola, de uma forma geral, havia alguma preocupação com essas questões? Caso não tenham sido tratadas na realidade observada, comente: qual seria a melhor forma de abordar essas questões na escola e nas aulas de língua inglesa? Compartilhe suas experiências e opiniões neste fórum, procurando comentar as respostas de seus colegas.

Figura 4: Tarefa 4 do módulo 1 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 12)

A tarefa 11 pode incitar, portanto, a reflexão e a negociação de sentidos sobre as teorias, além de momentos de trocas horizontais a partir do diálogo e da cooperação, facilitados pela tecnologia, entre alunos-professores e entre alunos e o tutor, ao propor que se comentem as respostas no fórum. Com isso, percebe-se a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimento e de teorias (pessoais ou acadêmicas), enquanto atividade experiencial e situada, ou seja, ligada às vivências e práticas de ensino e aprendizagem dos professores em formação (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; SHELLEY; MURPHY; WHITE, 2013).

A tarefa 27, apresentada a seguir, possibilita tratar as crenças dos alunos-professores enquanto ideias que emergem no ato de fazer sentido acerca de ações (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011), nesse caso, ao elaborar atividades de ensino para aulas de inglês na escola pública onde será realizado o estágio 3:



Tarefa 27 (avaliativa) – Fórum de discussão: Elaboração de uma atividade de ensino

Nesta tarefa, gostaríamos que você preparasse e compartilhasse neste Fórum uma atividade de ensino de inglês como, por exemplo, aquela que você analisou na tarefa 24, para ser aplicada na turma em que você fez as duas observações de aula na tarefa 25. Sua atividade deve girar em torno das relações étnico-raciais e pode ter como objetivo o desenvolvimento de uma habilidade específica (por exemplo, leitura em língua inglesa). Junto com sua atividade, poste um breve comentário explicando como você acha que sua atividade reflete os princípios do letramento crítico que vimos até agora. Esta tarefa visa prepará-lo para as regências que ocorrerão no Módulo 4.

Lembre-se de postar sua atividade comentada na plataforma *Moodle* dentro do prazo

Figura 5: Tarefa 27 do módulo 3 do guia de estudos

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 65)

Ao solicitar que os alunos-professores postem um comentário, justificando de que forma a atividade elaborada por eles reflete os princípios do letramento crítico, perspectiva que embasa o desenvolvimento da disciplina, o fórum de discussão tenta proporcionar conexões entre teoria e prática, na forma de uma atividade prática a ser discutida *online*, mas que será trabalhada presencialmente (*off-line*) em um contexto real de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, os professores em formação podem refletir sobre conceitos teóricos sobre letramento crítico que eles acreditam que tenham incorporado em sua prática, ou seja, no planejamento de uma atividade de ensino. Essa é uma maneira que pensamos de integrar conceitos teóricos discutidos na disciplina, sobre letramento crítico e relações étnico-raciais, na prática dos professores em formação. Acreditamos que, assim, esses professores possam ter a chance de internalizar os conhecimentos trabalhados na disciplina de estágio em tarefas pedagógicas concretas, como sugere Negueruela-Azarola (2011). Por meio do diálogo no fórum, pretendemos que os alunos-professores possam conectar os conceitos e teorias sobre letramento crítico advindos de pesquisas e apresentados na disciplina com suas crenças sobre como trabalhá-los em uma atividade ou aula. Inserindo essa perspectiva teórica, pretendemos que os alunos-professores percebam o conceito de língua enquanto prática social situada, ou seja, enquanto discurso, superando ideias tradicionais que eles possam trazer de experiências de ensino e aprendizagem passadas de que a língua é um sistema fechado de regras, acabado e estático. As teorias e conceitos trabalhados no curso podem ser, assim, utilizados para que justifiquem ou contrariem pensamentos, sentimentos e ações nos momentos de elaboração, reflexão e discussão das atividades de ensino. Como vimos, o pensamento reflexivo leva em consideração evidências ou justificativas que dão suporte às crenças dos professores (DEWEY, 1910).

O que percebemos de comum em todas as tarefas analisadas é a tentativa de estimular o uso da linguagem (verbal e não verbal) como uma ferramenta de mediação na reflexão sobre crenças. A partir de situações reais de comunicação com o Outro, ou seja, com outros alunos-professores e com o tutor da disciplina, quer seja em língua materna ou em língua inglesa, tais tarefas podem oportunizar momentos de construção de sentido acerca das teorias e conceitos, permitindo aos professores contrastá-los com suas experiências e histórias pessoais. Nesses momentos, as crenças dos envolvidos podem emergir no ato de tentar fazer sentido acerca do mundo, de si mesmo e de ações pedagógicas, por meio da língua.

As leituras teóricas propostas e os vídeos trabalhados que direcionam as discussões nos fóruns tentam fornecer aos alunos uma nova perspectiva de ver a língua e o conceito de letramento. Ao mesmo tempo, a participação nos fóruns a distância pode levá-los a experienciar essas novas perspectivas ao tentar inseri-los em práticas de leitura e escrita em meio eletrônico, práticas essas que os incita a mobilizar habilidades de localização e avaliação de informações (letramento de pesquisa), uso de vídeos, imagens, ícones e textos (letramentos mistos) e escrita pessoal e participativa (letramentos participatórios). Esses novos letramentos que podem ser mobilizados nos fóruns, como atestam Costa e Reategui (2012), reconfiguram as maneiras tradicionais de os alunos-professores interagirem com textos e com o Outro, podendo tornar mais estreita a relação entre prática social, produção, compartilhamento e construção de sentidos.

6 CONCLUSÃO

A elaboração deste artigo foi motivada por questionamentos que têm me incomodado nos últimos anos, como linguista aplicada e formadora de professores, no que diz respeito à preparação de professores de línguas nos cursos de formação para atuarem na contemporaneidade, caracterizada por constantes avanços científicos e tecnológicos. Esses questionamentos me levaram a relatar e problematizar, neste artigo, uma experiência de elaboração de material instrucional de uma disciplina de estágio de um Curso de formação de professores de língua inglesa na modalidade a distância, na tentativa de estabelecer relações entre as teorias sobre cognição de professores, prática reflexiva e novos letramentos.

É importante frisar que se entende e trabalha-se a reflexão de professores de diferentes maneiras. Portanto, as sugestões de fóruns *online* para uma disciplina a distância apresentadas neste artigo refletem as minhas próprias concepções enquanto professora de línguas, pesquisadora e formadora de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, de forma geral, e sobre ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologia, ou seja, em contexto virtual. Entendo a tecnologia enquanto meio pelo qual a interação e a aprendizagem podem ser facilitadas, como um meio que pode potencializar a cooperação e a colaboração entre alunos

e professores na construção ativa de conhecimentos, bem como na significação e ressignificação de teorias pessoais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que o que facilita o diálogo e a (re) construção de conhecimentos e crenças não é a tecnologia em si, mas a maneira como as atividades mediadas por essa tecnologia são propostas e, acima de tudo, conduzidas pelos professores, tutores e alunos no contexto virtual de aprendizagem. A interação é construída nos fóruns de discussão pelos participantes, a partir de questionamentos e comentários direcionados aos professores, alunos ou grupo. Dependendo de como é proposto e conduzido, o fórum pode se constituir em um espaço de monólogo (e não de diálogo), caso os alunos se restrinjam a postar suas respostas, se preocupando apenas em cumprir uma tarefa e receber nota. Assim, o papel do tutor ou professor é essencial no sentido de estimular a participação e a reflexão dos alunos-professores acerca dos conteúdos da disciplina. Apenas parabenizar os alunos pela participação e postagem de respostas não os levará a interagir com os conceitos e teorias, e a verbalizar e refletir sobre suas crenças. É preciso não somente motivar os alunos a participar das discussões, como também propor questões que os levem a expandir suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Vejo essa expansão como necessária de forma a descartar (ou ressignificar) visões tradicionais de ensino de línguas que ainda marcam a realidade das escolas brasileiras e que os alunos-professores acabam trazendo para o Curso de Licenciatura. Concepções de ensino que defendem uma noção de língua enquanto discurso, formas mais colaborativas de construção de conhecimento, formas mais autônomas de aprendizagem por parte dos aprendizes e uma visão de educação voltada para a diversidade precisam ser apresentadas aos alunos-professores e experienciadas no curso de formação, como sugere Braga (2013). Essa aprendizagem experiencial, permeada pelo uso de recursos tecnológicos no curso de licenciatura pode levar a uma maior integração entre teoria e prática e pode gerar resultados positivos a longo prazo no fazer desses futuros professores e nos contextos de ensino em que eles virão a se engajar depois de formados.

Neste artigo, meu foco foi apresentar e discutir possibilidades de tarefas a serem desenvolvidas em fóruns de discussão de uma disciplina de Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Letras a distância de forma que essas pudessem estimular a reflexão de futuros professores. Por limitações de espaço, resultados desse trabalho de reflexão proposto nos fóruns serão apresentados em publicações futuras, quando teremos, então, dados mais concretos das interações entre alunos-professores e tutor que possam exemplificar (ou desmistificar) as asserções feitas neste artigo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 189-202.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, v. 39, p. 281-289, 2011.

BORG, S.; BIRELLO, M.; CIVERA, I.; ZANATTA, T. The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers*. London: British Council, 2014. p. 1-37.

BRAGA, D.B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10.1.2003

BULLA, G.S.; BONOTTO, R.C.S. Cursos de formação de professores de línguas a distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 319-337.

CHEN, C. Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, v. 102, n. 1, p. 65-75, 2008.

COSTA, P.S.C.; REATEGUI, E.B. Oportunidades de letramento através de mineração textual e produção de *Fanfictions*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 835-859, 2012.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers, 1910.

_____. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1944.

DOOLY, M. Technology integrated into language learning: Introduction. In: DOOLY, M.; EASTMENT, D. (Ed.). *How we're going about it*. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 159-164.

FAROOQ, M.U.; AL ASMARI, A.; JAVID, C.Z. A study of online english language teacher education programmes in distance education context in Pakistan. *English Language Teaching*, v. 5, n. 11, p. 91-103, 2012.

FARRELL, T.S.C. Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, v. 39, p. 54-62, 2011.

FLEMING, S.; HIPLE, D. Distance education to distributed learning: multiple formats and technologies in language instruction. *CALICO Journal*, v. 22, n. 1, p. 63-82, 2004.

HAUCK, M.; STICKLER, U. What does it take to teach online? *CALICO Journal*, v. 23, n. 3, p. 463-475, 2006.

HOUSE, S. (Coord.). *Didáctica del inglés: classroom practice*. Barcelona: Graó, 2011.

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto pedagógico do Curso de Letras. Licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa – PARFOR. Uberlândia, 2011. 172p.

KAJEE, L.; BALFOUR, R. Students' access to digital literacy at a South African university: Privilege and marginalization. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, v. 29, n. 2, p. 187-196, 2011.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. teacher trainees' beliefs about EFL learning in the light of narratives. In: BREIDBACH, S.; ELSNER, D.; YOUNG, A. (Ed.). *Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 2011. p. 63-78.

LUKE, C.L.; BRITTEN, J.S. the expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, v. 24, n. 2, p. 253-267, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, T.L. Uma proposta intercultural na aula de inglês: a questão afro no ambiente escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED, 2010. p. 1-16.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 03-14.

MCDONALD, M.; BADGER, R.; WHITE, G. Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 949-963, 2001.

MCPHERSON, M.A.; NUNES, J.M. *Developing innovation in online learning: an action research framework*. London: Routledge Falmer, 2004.

MCVEE, M.B.; BAILEY, N.M.; SHANAHAN, L.E. Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies. *Teaching Education*, v. 19, n. 3, p. 197-210, 2008.

MURPHY, E. RODRÍGUEZ-MANZANARES, M.A.; BARBOUR, M. Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, v. 42, n. 4, p. 583-591, 2011.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, v. 39, p. 359-369, 2011.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PINHEIRO, R.C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 811-834, 2012.

RIBAS, F.C.; TAGATA, W.M. *Estágio curricular supervisionado em língua inglesa III*. Uberlândia: UFU, CEaD, 2015.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SHELLEY, M.; MURPHY, L.; WHITE, C.J. Language teacher development in a narrative frame: the transition from classroom to distance and blended settings. *System*, v. 41, p. 560-574, 2013.

SONG, Y.; ANDREWS, S. *The L1 in L2 learning. Teachers' beliefs and practices*. Muenchen: Lincoln Europa, 2009.

SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 261-282.

Recebido em 11/08/2015. Aceito em 27/01/2016.

PARA UMA EXPLICAÇÃO COGNITIVAMENTE PLAUSÍVEL DA CONJUNÇÃO EM PORTUGUÊS

UNA EXPLICACIÓN COGNITIVAMENTE PLAUSIBLE DE LA CONJUNCIÓN EN PORTUGUÉS

FOR A COGNITIVELY PLAUSIBLE EXPLANATION OF THE CONJUNCTION IN PORTUGUESE

Heronides Moura*

Giuseppe Varaschin**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O objetivo deste artigo é propor as linhas gerais de um modelo teórico para explicar a conjunção “e” de um ponto de vista semântico, pragmático e cognitivo. Se a análise contextualista proposta por Robyn Carston (2002) puder ser defendida e se mostrar como a melhor opção diante dos problemas inerentes às demais abordagens, seguir-se-á que o processo pragmático primário que Recanati (2010) chama de “modulação” é uma realidade, ao menos neste caso, na composição semântica das línguas naturais. Isto é, ficará comprovada a existência de ao menos um caso em que fatores contextuais opcionais – aqueles que, ao contrário da indexicalidade, não são demandados pelas regras estritamente linguísticas – afetam o conteúdo proposicional dos enunciados.

PALAVRAS-CHAVE: Conjunção. Contextualismo. Pragmática.

RESUMEN El objetivo de este artículo es proponer las líneas generales de un modelo teórico para explicar la conjunción “e” del portugués desde un punto de vista semántico, pragmático y cognitivo. Si el análisis contextual propuesto por Robyn Carston (2002) se puede defender y si se muestra la mejor opción frente a los problemas inherentes a las demás vertientes, significa que el proceso pragmático primario al que Recanati (2010) se refiere como “modulación” es una realidad en este caso, en la composición semántica de las lenguas naturales. O sea, se comprobará la existencia de, por lo menos, un caso en el que factores contextuales opcionales –

* Professor da UFSC e pesquisador do CNPQ. E-mail: heronides@uol.com.br.

**Aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e bolsista do CNPQ. E-mail: giuseppe.varaschin@gmail.com.

aquellos que difieren de la indexicalidad por no tener exigencias de reglas estrictamente lingüísticas – afectan el contenido proposicional de los enunciados.

PALABRAS CLAVE: Conjunción. Contextualismo. Pragmática.

ABSTRACT: The aim of this article is to generally propose a theoretical model to explain the conjunction “e” from a semantic, pragmatic, and cognitive point of view. If Robyn Carston’s (2002) contextualist analysis can be defended and show itself as the best option before of the problems inherent to other approaches, the primary pragmatic process called by Recanati (2010) “modulation” is a reality, at least in this case, in the semantic composition of natural languages. In other words, the evidence of the existence of at least one case in which optional contextual factors – the ones that, contrary to indexicality, are not demanded by strictly linguistic rules – affect the propositional content of utterances.

KEYWORDS: Conjunction. Contextualism. Pragmatics.

1 INTRODUÇÃO

Há, à primeira vista, apenas uma reação teórica possível perante a percepção das diferenças entre os operadores da lógica proposicional e os seus análogos nas línguas naturais. Essa alternativa, de viés “semântico”, consiste em postular, para cada interpretação intuitiva que um conectivo de uma língua assume, uma entrada lexical distinta. É nesse espírito que alguns manuais tradicionais de lógica ressaltavam que o símbolo $\vee$, o operador disjuntivo, não seria equivalente às suas contrapartes naturais, como, por exemplo, o “ou”, pois estas últimas apresentariam uma ambiguidade entre um sentido “inclusivo” e outro “exclusivo”¹. A alternativa semântica parece pressupor que toda diferença na compreensão de um mesmo item linguístico em ocasiões diferentes deve proceder de uma diferença de significado lexical, configurando assim um caso de ambiguidade. Não haveria, no entanto, um outro modo de explicar a maneira como entendemos de formas diversas as mesmas palavras em contextos diferentes?

O nascimento da pragmática moderna foi, em larga medida, motivado pela intuição de uma segunda alternativa. Paul Grice (1981) notou alguns problemas fundamentais com essa abordagem semântica das diferentes leituras dos conectivos e propôs, como resposta, a inauguração de uma nova disciplina que estudasse o modo como inferimos, de um ato de fala, informações que não foram estritamente *ditas*. Surge aí o estudo das implicaturas conversacionais, e, para o caso dos conectivos em particular, das implicaturas conversacionais generalizadas. Um primeiro impasse, de caráter metodológico, com a proposta semântica diz respeito à proliferação desnecessária de significados. A fim de frear esse impulso pluralista, Grice formula o princípio da *Navalha de Ockham Modificada* (GRICE, 1989, p. 47), que nos orienta a *não estipular significados distintos a menos que isso seja estritamente necessário*.

Já aqui um estudo pormenorizado da conjunção começa a configurar uma empreitada particularmente promissora para uma abordagem pragmática e cognitiva, pois a multiplicação dos sentidos, modesta ainda no caso da disjunção, teria de ser realmente assombrosa para um conectivo como o “e”. Uma ínfima amostra extraída, em maior parte, do corpus NILC/São Carlos é suficiente para mostrar isso²:

- (1) O painel de plástico é simples e os bancos são forrados em tecido.
- (2) O óleo foi colocado em tambores e levado para uma área nos fundos do Tebar.
- (3) Paranaense, filha de um médico da Aeronáutica, começou a estudar arquitetura na Bahia e se formou no Rio.
- (4) Guilherme foi atingido no pescoço e morreu sentado no banco de seu carro.

¹ Ver Copi et al. (2014, p. 310), para uma instância dessa linha argumentativa.

² Apenas os dois últimos exemplos foram extraídos de pesquisas no Google.

- (5) Ele me ofendeu e acabei dando o troco.
- (6) Carvalinho é fã declarado e recorta tudo que a imprensa publica sobre a atriz.
- (7) Estamos na contraditória situação de viver sob regime constitucional, das chamadas liberdades democráticas, e sermos governados de forma própria do autoritarismo.
- (8) Ontem o grupo de Jorge Luiz convidou os jornalistas para entrar na favela e verificar os locais onde houve a troca de tiros.
- (9) 3 anos atrás eu fui para Paris e visitei a Torre Eiffel.
- (10) Sorria e o mundo sorri com você.

Esses casos sugeririam, em uma perspectiva puramente semântica, ambiguidades que vão muito além daquela atribuição de dois sentidos – um meramente verofuncional e simétrico como em (1), e outro de sequência temporal, assimétrico, como em (2) – que o próprio Grice (1981) imputara à Strawson (2011). Se assumíssemos como exigência para nossa teoria semântica a assimilação de todas as intuições dos falantes acerca das diversas relações expressáveis pela conjunção, teríamos que admitir, além desses dois sentidos, um sentido temporal distante, como em (3) – em oposição ao exemplo (2), no qual compreendemos que a sucessão entre os eventos é mais rápida –, um sentido causal instantâneo e de condição suficiente como em (4), um sentido causal, mas não de condição suficiente, como em (5), um sentido causal não temporal, como em (6), um sentido “contrastivo”, como em (7), um sentido temporal de “finalidade” (equivalente à expressão “a fim de”), como em (8), um sentido de continência espacial e temporal, como em (9), e, por fim, um sentido de condicional, como em (10). É verdade que Cohen (1971) alega que sua versão da alternativa semântica, por não postular várias entradas lexicais distintas, mas apenas um conjunto de “traços” associados a um mesmo item lexical, não viola o princípio de economia recomendado por Grice. No entanto podemos concordar com Carston (2002) quando ela afirma que essa estratégia de se “esquivar” da navalha Ockham é falaciosa, pois tal princípio poderia ser reformulado em termos de uma restrição contra a proliferação de traços semânticos também.

O fato é que mesmo a nossa lista de ambiguidades poderia ser inesgotavelmente ampliada, de modo que passamos a duvidar se uma língua assim é passível de ser adquirida por um ser com uma mente limitada como a nossa. Posner (1980, p.188) levanta questão semelhante: “[...] como poderia um usuário da língua lidar com uma palavra com um número infinito de significados?”. Uma entrada lexical com um número indefinido de traços (ou um número indefinido de entradas lexicais para uma mesma forma fonológica) parece ser uma noção um pouco esdrúxula e psicologicamente implausível. Ademais, como argumenta Recanati (2004, p. 134) partindo de um caso semelhante, parece que não temos aqui uma lista pré-estabelecida de sentidos discretos para a palavra, dentre os quais selecionamos, no contexto, aquele que é mais adequado – que é o que geralmente ocorre com expressões ambíguas –, e sim uma *criação* ou *geração* livre de sentidos ajustados à situação.

2 OS PROBLEMAS DA ANÁLISE GRICEANA

Essas e outras razões levaram Grice (1989) e seus discípulos (POSNER, 1980; LEVINSON, 1983) a aventar uma teoria que preserva a univocidade lógica da conjunção na semântica e que delega os acréscimos contextuais específicos ao nível das implicaturas. As diversas leituras da conjunção “e” seriam inferências pós-proposicionais que tomam como *input* o significado literal da expressão (que é meramente lógico em todos os casos) e a suposição de que o falante está agindo de acordo com o Princípio da Cooperação e as Máximas Conversacionais – aqui, em especial quarta submáxima do Modo (“seja ordenado”). Nas palavras de Levinson:

Podemos ver agora como o semanticista [...] não precisa reivindicar que há duas palavras ‘e’ em português, uma significando simplesmente que ambas as sentenças da conjunção são verdadeiras, e a outra tendo o mesmo significado somado a uma noção de sequencialidade. Pois a sequencialidade, o sentido de ‘e então’, do ‘e’[...] é simplesmente uma implicatura padronizada devida à quarta submáxima do Modo, que proporciona um

revestimento pragmático sobre o conteúdo semântico do ‘e’ sempre que as descrições de dois eventos que possam estar ordenados sequencialmente forem postas em conjunção. (LEVINSON, 1983, p. 108)

Mas essa solução também não está totalmente imune a problemas.

2.1 QUAL O PRINCÍPIO GERADOR DAS IMPLICATURAS?

O primeiro, e menos grave, diz respeito à suposta exclusividade da máxima do Modo como princípio gerador das implicaturas em questão. Está claro que um simples imperativo para que o falante “seja ordenado” e narre os eventos na sequência em que eles aconteceram não é suficiente para explicar boa parte das informações que extraímos dos exemplos (1)-(10). Primeiro, porque essa máxima só se aplica aos usos da conjunção em contextos narrativos, isto é, naqueles em que há *alguma* relação temporal implicada entre os eventos. Segundo, porque, como argumentam Sperber e Wilson (2010), mesmo em contextos narrativos, qualquer princípio que apele exclusivamente à iconicidade – como a máxima do Modo de Grice, a submáxima do tempo formulada por Harnish (1991) e o princípio de interpretação de discursos temporais defendido por Dowty (1986) – não dá respostas satisfatórias a dois dos principais desafios levantados pelos exemplos (1)-(10): o problema do intervalo e o problema da causalidade. A quarta submáxima do Modo aplicada aos usos da conjunção “e” em construções narrativas só dá conta de explicar como extraímos a noção de sequencialidade de um exemplo como (2), mas não nos propicia nenhum esclarecimento acerca de como compreendemos que os dois eventos descritos em (3) não estão separados pelo mesmo intervalo temporal que atribuímos àqueles em (4) – a máxima de Grice não bloquearia, por si só, a interpretação de (4) como “Guilherme foi atingido no pescoço e morreu sentado no banco do carro dez anos depois” – e, também não explica como, em (5) por exemplo, sobrepomos à representação sequencial uma representação causal (o falante deu “o troco” *porque* alguém o ofendeu, e não só *depois* de alguém o ter ofendido).

Digo que esse problema é o menos grave, pois ele foi prontamente percebido e facilmente solucionado por griceanos como Schmerling (1975), Posner (1980) e Levinson (1983, 2000). O que eles fizeram, grosso modo, foi simplesmente propor um novo conjunto de princípios que desse conta de explicar como chegamos às diversas interpretações da conjunção. A proposta de Levinson (2000) parece a defesa mais bem fundamentada da análise griceana. Ele argumenta que, devido a um descompasso intrínseco entre nossa imensa capacidade de processar informação e nossos limitados meios para transmitir essa informação, precisamos de certas estratégias que *amplifiquem* de um modo regular e padronizado aquilo que dizemos. Em outras palavras, porque, de um lado, o pensamento é rápido e a inferência é barata, e, de outro, a nossa capacidade de vocalização é lenta e custosa, é conveniente que tenhamos alguma heurística cognitiva que nos ajude a desenvolver inferencialmente conteúdos ricos e complexos a partir de estímulos linguísticos fragmentários e esquemáticos. Uma dessas heurísticas é a que ele chamou, em Levinson (1983), de *Princípio da Informatividade*. O que esse princípio afirma é que, quando nós expressamos algo de maneira “simples” ou “típica”, tenderemos a supor que a situação que estamos descrevendo é igualmente simples e típica. Nas palavras do autor, “[...] o que é expressado de forma simples deve ter acontecido de forma estereotípica” (LEVINSON, 2000, p. 37).

Levinson aplica esse princípio de modo elegante à análise da conjunção. Para ele, sempre que um falante junta dois eventos com uma conjunção, o ouvinte está autorizado a supor “[...] as conexões temporais, causais e referenciais mais ricas possíveis entre as situações ou eventos descritos de acordo com o que é conhecido” (2000, p. 114). Em uma formulação mais simples, sua análise prediz que nós derivamos da enunciação de (1)-(10) uma implicatura em que está prevista uma relação prototípica entre as cenas anexadas pela conjunção, de acordo com *scripts* cognitivamente salientes. Por isso, o falante não precisa sempre explicitar exatamente *qual* a relação entre os eventos, podendo simplesmente juntá-los com a partícula genérica “e”, confiando que o ouvinte derivará as implicaturas adequadas.

Não fica claro, contudo, como tal princípio pretende dar conta de casos para os quais, ao menos aparentemente, não temos nenhum *script* cognitivo prévio³, ou casos em que a suposta implicatura contradiz os nossos *scripts* disponíveis, como em uma situação em

³ Carston (2002, p. 251) cita alguns exemplos: “Sally cozinhou alguns vegetais e começou a se sentir otimista.” e “Bill foi ao analista e caiu em um bueiro.” Se há algum *script* que é invocado na interpretação dessas sentenças, são *scripts* de natureza muito genérica. O mais plausível é que o simples fato de essas sentenças estarem colocando lado a lado eventos tão disparatados nos faça criar, de uma maneira ad hoc, um *script* em que os eventos estejam relacionados de alguma forma mais rica.

que invertêssemos a ordem de (4) de modo a comunicar que Guilherme foi atingido no pescoço *depois* de morrer. Outra dificuldade com essa análise é que ela não parece ter como explicar a maciça preponderância de conjunções que, de fato, seguem a sequência icônica. Se tudo o que é necessário para chegar às interpretações de (1)-(10) são os *scripts* evocados pelo conteúdo literal dos enunciados, deveríamos esperar encontrar, em nosso *corpus*, um número significativo de sentenças em que o evento codificado pela primeira sentença deva ser compreendido como sendo posterior ao da segunda. Não encontramos nenhum caso assim. Em suma, a análise de Levinson (2000) parece falhar exatamente no ponto que conferia à análise – também insuficiente – de Grice (1989) certo grau de plausibilidade e poder explicativo. Um mero apelo irrestrito aos *scripts*, sem qualquer menção à iconicidade, não parece ser suficiente para explicar o modo como interpretamos diversamente a conjunção em seus vários contextos.

Além disso, esse apelo aos *scripts* cognitivos está, aos olhos de um cognitivista, à serviço de duas causas perdidas: (a) a exclusão de conhecimentos enciclopédicos da proposição e (b) a preservação de um núcleo *lógico* unívoco à conjunção (isto é, a ideia de que as línguas naturais exibem “funções de verdade”). São esses os defeitos mais fundamentais das análises de linhagem griceana, e tratarei, em sequência, de cada um deles.

2.2 A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NA PROPOSIÇÃO

O primeiro problema foi explicitado, sobretudo, nos trabalhos de Recanati (1991; 2004; 2010). Ele argumenta, de um modo bastante convincente, que as conotações adicionais acrescentadas ao sentido verofuncional da conjunção *não apresentam certas características fundamentais que gostaríamos de atribuir às implicaturas*. A saber, elas não parecem ser calculadas inferencialmente a partir de uma proposição previamente expressa, e também não parecem estar excluídas do conteúdo proposicional dos enunciados que as carregam. Quanto ao primeiro ponto, parece ser artificial – ou simplesmente incorreto – dizer que, por exemplo, em (2), processamos antes uma proposição literal “neutra” em relação à ordem temporal dos eventos, e inferimos, a partir dela e de alguma máxima, uma segunda proposição temporalmente ordenada. Segundo o filósofo e linguista francês, a derivação de uma implicatura pressupõe a *acessabilidade* do que é dito, e, nos casos (1)-(10), nós simplesmente não temos acesso às proposições temporalmente neutras. Quanto ao segundo ponto, critérios que distinguem os aspectos da significação que são partes da proposição expressa, daqueles aspectos que são implicaturas – como o critério da independência funcional defendido por Carston (1991) e o critério do escopo, formulado inicialmente por Cohen (1971) e desenvolvido por Recanati (1991) – sugerem que as noções de causalidade e temporalidade presentes em um exemplo como (4) são partes da proposição, isto é, da cena mental representada pela sentença.

Veremos aqui apenas como o critério do escopo, tal qual formulado por Recanati (1991), prevê que algumas das informações extraídas dos exemplos (1)-(10) acabam entrando na proposição. O critério é enunciado, pelo filósofo francês, da seguinte forma: “um aspecto pragmaticamente determinado da significação é parte do que é dito (e, portanto, não é uma implicatura conversacional) se – e talvez somente se – ele entrar no escopo de operadores lógicos, como a negação e o condicional.” (RECANATI, 1991, p. 114). Vejamos as seguintes alterações de algumas das frases citadas acima:

(2ª) Não é verdade que o óleo foi colocado em tambores e levado para uma área nos fundos do Tebar.

(3ª) Ou ela começou a estudar arquitetura na Bahia e se formou no Rio, ou ela se formou no Rio e começou a estudar arquitetura na Bahia.

Em (2ª), a sequenciação temporal que coloca o evento em que o óleo é colocado nos tambores *antes* de eles serem levados a uma área nos fundos é parte do que é negado pelo operador natural “não é verdade que”. Igualmente, a ordem particular em que os eventos ocorreram é precisamente o que varia nas duas orações unidas em (3ª). Uma maneira de deixar isso mais claro é o seguinte exemplo, inspirado em Strawson (2011), que também explora a leitura temporal da conjunção:

(11) Não é verdade que Maria se casou e ficou grávida: o que aconteceu foi que ela ficou grávida e se casou!

Esse script ad hoc é o que vai motivar o entendimento da relação entre os estados de coisas narrados. O script aí não preexiste à interpretação, ele é um resultado de uma suposição icônica.

Se a proposição extraída desse enunciado tomasse o sentido do “e” como puramente verofuncional – isto é, seu sentido *mínimo* –, seríamos obrigados a considerar (11) como uma autocontradição. A conjunção, no cálculo proposicional clássico, é uma operação *comutativa*, de modo que a mudança da ordem dos constituintes em (11) não resultaria em nenhuma diferença no conteúdo veiculado. A proposição mínima extraível de (11) tem a seguinte forma lógica (supondo que I(C)= Maria se casou e I(G)= Maria ficou grávida):

$$\neg(C \wedge G) \wedge (G \wedge C)$$

Se construirmos uma tabela de verdade, constataremos que essa fórmula recebe o valor de verdade “falso” em todas as valorações: é, pois, uma contradição.

Todavia, supondo um contexto adequado, dificilmente interpretaríamos (11) dessa maneira, ou seja, com esse sentido mínimo, puramente semântico. O que geralmente entenderíamos é que alguém que profere essa sentença diz não ser verdade que Maria se casou *antes* de ficar grávida, mas sim que ela ficou grávida e *depois* (e, possivelmente, por causa disso) se casou. Ora, esta última proposição inclui a especificação temporal (e certa especificação causal) no escopo da negação.

Contudo, pode parecer que o princípio do escopo, tal qual formulado acima, seja um pouco arbitrário. Por que as implicaturas não poderiam entrar no escopo de operadores? Não parece haver, *a priori*, nenhuma razão para aceitar essa colocação. O argumento inicial de Cohen (1971), que foi quem utilizou primeiro esse tipo de exemplo para criticar a análise em termos de implicaturas, dependia da suposição de que seus opositores também aceitassem a verofuncionalidade estrita dos outros operadores proposicionais, como a negação e o condicional. Como ele bem percebeu, diante de exemplos como (2^a), (3^a) e (11), um analista de implicaturas precisaria ou sacrificar a verofuncionalidade da conjunção ou sacrificar a verofuncionalidade do outro operador, em cujo escopo entram as diversas informações adicionais. Ou a verdade da conjunção não dependeria somente dos valores de verdade de suas “subfórmulas imediatas”, ou a verdade dos outros operadores não dependeria somente dos valores de verdade da conjunção. No entanto, especialmente para os casos das implicaturas incorporadas ao escopo de condicionais, esse argumento perdeu muito de sua força. Poucos autores, como é o caso ainda de Lepore e Cumming (2009), sustentam hoje em dia que os condicionais das línguas humanas sejam equivalentes à função de verdade $\supset$ da lógica proposicional. Já Gazdar (1979) havia proposto como solução para o desafio de Cohen, precisamente, abandonar a verofuncionalidade da implicação nas línguas naturais.

É motivado por isso que Recanati (1991, 2010) apresenta uma outra justificativa para o princípio do escopo, inspirado nos trabalhos Anscombe e Ducrot (1978) sobre os fenômenos escalares. Essa nova fundamentação do critério não se aplica mais somente aos casos em que as supostas implicaturas entram no escopo de operadores proposicionais clássicos, mas em qualquer “operador” natural, seja ele modal, epistêmico ou deontico. Uma sentença como (2^b) teria, portanto, uma implicatura entrando no escopo do operador epistêmico “deve”:

(2^b) Você deve colocar o óleo nos tambores e levá-lo para uma área nos fundos do Tebar.

Nesses casos não faz sentido ameaçar a abordagem griceana com a necessidade de a verofuncionalidade do operador mais externo, como faz Cohen (1971), já que o operador deontico em questão não é verofuncional. O problema em dizer, ainda assim, que esse operador aceita uma implicatura como parte de seu escopo é, segundo o raciocínio de Recanati, o seguinte:

- (a) as implicaturas conversacionais são consequências pragmáticas de um ato de dizer algo.
- (b) um ato de dizer algo só pode ser realizado por meio de uma enunciação completa, e não por meio de uma cláusula não-asserida, como o antecedente de um condicional.
- (c) logo, nenhuma implicatura pode ser gerada em um nível sublocucionário, i. e., no nível de uma cláusula não asserida, como o antecedente de um condicional.
- (d) dizer que uma implicatura cai no escopo de um operador é dizer que ela é gerada em um nível sublocucionário [...]
- (e) logo, nenhuma implicatura pode cair no escopo de um operador. (RECANATI, 1991, p. 114)

A ideia aqui é a de que só podemos chegar às implicaturas depois do cômputo de um ato de fala completo, dado que a implicatura é precisamente algo que inferimos a partir do conteúdo de um ato de fala. Mas os antecedentes de condicionais, as proposições negadas ou mesmo as sentenças encaixadas depois de operadores como os deônticos e os epistêmicos não são nunca atos de fala completos: são partes de um ato de fala – fazem parte do nível “sublocucionário”. Logo, nenhuma implicatura poderia surgir nesses níveis. Mas é precisamente isso que Grice (1989) preveria para (2^a), (2^b), (3^a) e (11). As supostas implicaturas aí estão *sujeitas* às influências semânticas dos operadores. Os operadores em questão atuam sobre uma proposição que contém as informações temporais e causais. Portanto, essas informações pragmaticamente derivadas não são inferências a partir de um conteúdo de um ato de fala prévio: elas integram o próprio conteúdo do ato de fala. O argumento de Recanati nos mostra que, sendo assim, Grice deve estar equivocado. Ao contrário do que supunha o filósofo britânico, as informações causais e temporais evocadas pelo “e” entram na proposição.

Mas admitir que os diversos enriquecimentos da conjunção afetam a proposição não seria reincidir em uma alternativa semântica que já vimos ser falha? Essa constatação só reconduziria àquela posição que criticamos se admitíssemos como verdadeiro o pressuposto de que todo efeito sobre a proposição tem de ser um efeito semântico. Porém, não há nenhuma razão que nos obrigue a aceitar isso – e, pelo contrário, as considerações sobre como certas informações pragmaticamente derivadas podem entrar no escopo de operadores parecem ser uma boa razão para *rejeitar* essa suposição. No entanto, todas as maneiras de rejeitá-la implicam abandonar a ideia de que toda influência pragmática sobre a interpretação linguística tem de ser uma *implicatura* no sentido tradicional (estritamente inferencial e pós-proposicional). É esse abandono que define o que na filosofia da linguagem atual se chama de *contextualismo* (CAPPELEN; LEPORE, 2005). A análise dos acréscimos contextuais em (1)-(10) em termos de implicaturas não é mais a única alternativa pragmática disponível, e os bons argumentos griceanos contra a alternativa semântica não afetam essa nova abordagem. Ficamos, assim, com uma versão enriquecida do princípio da composicionalidade do significado, formulada, por Jackendoff, do seguinte modo:

A estrutura conceitual de uma sentença pode conter, além do conteúdo conceitual dos itens lexicais, outros materiais que não estão expressos lexicalmente, mas que precisam estar presentes na estrutura conceptual para [...] satisfazer aspectos pragmáticos do discurso ou do contexto extralinguístico. (JACKENDOFF, 1997, p. 49)

O conteúdo de uma sentença deixa de ser uma simples função do conteúdo convencionalmente associado a cada uma de suas partes e passa a poder incorporar os sentidos contextualmente ajustados em conformidade a princípios pragmáticos e cognitivos. Isso implica dizer que fatores contextuais e enciclopédicos podem intervir na proposição e na composição semântica.

Alguns autores como Gazdar (1979) e Posner (1980), a despeito de suas entusiasmadas adesões ao modelo de explicação de Grice, foram impelidos – especialmente pela consideração de que as diversas sugestões temporais e causais dos exemplos como (2)-(6) e (8) caem no escopo de operadores (negação, condicionais, modais, epistêmicos, etc.) – a admitir que, nesses casos, a implicatura acaba fazendo *parte* das condições de verdade ou das proposições expressas pelas sentenças. Ora, um dos critérios iniciais de Grice para definir as implicaturas em oposição ao conteúdo dito é precisamente que aquelas, ao contrário deste, *estão excluídas das condições de verdade*, precisamente porque a implicatura é calculada *com base* nessas condições de verdade.

2.3 A SEMÂNTICA DA CONJUNÇÃO

O segundo defeito oculto da análise griceana que mencionei antes é a pretensão de conservar uma semântica unívoca da conjunção nas línguas naturais como uma função de verdade. Levinson, que acolhe esse propósito, deixa bem claro o ideal que o anima:

[E]ssa simplificação da semântica não é apenas uma redução de problemas no léxico; ela também torna possível a adoção de uma semântica construída sobre princípios lógicos simples. Ela faz isso demonstrando que, assim que as implicações pragmáticas do tipo que chamaremos de implicaturas são levadas em conta, as diferenças aparentemente radicais entre a lógica e a língua natural parecem desaparecer. (LEVINSON, 1983, p. 100)

Na medida em que cognitivistas rejeitam a noção referencialista e logicista de semântica (cf. Jackendoff (1992) e Ferrari (2011)) em favor de uma semântica representacional ou translacional (cf. Carston (2002) e Martin (1978)), é bastante conveniente que tentemos propor outra análise, uma semântica não verofuncional para a conjunção “e”. O sentido lógico da conjunção será visto como um mero “epifenômeno” do seu sentido cognitivo fundamental (SEUREN, 1988).

Txurruka (2003) e Bar-Lev e Paclas (1980) são propostas interessante nesse sentido. Estes últimos, por exemplo, propuseram uma noção que eles chamaram de “comando semântico” para o sentido da conjunção. Segundo eles, um item lexical como o “e” codifica a especificação de que a segunda proposição, em uma sequência “ P_1 e P_2 ”, não poderia ser “anterior (causalmente ou temporalmente)” à primeira (p. 141). Essa análise, contudo, como bem percebe Carston (2002), apesar de fornecer uma boa descrição do contraste entre algumas sentenças coordenadas e suas contrapartes assindéticas, acaba fazendo previsões equivocadas para um caso como (12), também recolhido do CORPUS NILC (2016):

(12) É só ver quem está jogando e nasceu de janeiro de 1973 para cá.

O que ocorre aí, muito claramente, é que certas informações codificadas pelo tempo verbal acabam se sobrepondo ao modo pelo qual naturalmente interpretamos a conjunção (que é bem capturado pela noção de “comando semântico”). Entendemos, sem nenhum problema, que algumas pessoas nasceram *antes* de jogar. Mas se, de fato, a conjunção codificasse semanticamente uma instrução para que consideremos o segundo evento como não anterior ao segundo, (12) deveria soar como uma contradição, à maneira de (12^a):

(12^a) É só ver quem está jogando e depois nasceu de janeiro de 1973 para cá.

Na nossa opinião, a noção de “comando semântico” parece ser uma boa generalização descritiva de casos típicos em que a conjunção agrega sentenças no aspecto perfectivo. Mas, como toda generalização descritiva, ela possui exceções que a tornam inadequadas para fornecer, verdadeiramente, uma *explicação* para o fenômeno.

Uma análise recente, e bastante sofisticada, que também descarta a ideia de que a conjunção nas línguas naturais desempenha o papel estrito de uma função de verdade é a tentativa de solução sintática oferecida por Bjorkman (2013). Ela propõe, essencialmente, uma semântica do “e” sensível ao contexto sintático, em particular, sensível aos *tipos de constituintes* que a conjunção toma como especificador e complemento. Bjorkman (2013) nota que, em sentenças encaixadas como (13), há um contraste entre os casos em que os elementos unidos pela conjunção são CPs (13a) e TPs (13b):

(13a) Robson disse que João riu e que Maria ficou brava.

(13b) Robson disse que João riu e Maria ficou brava.

Quando os constituintes unidos são CPs (13a), a interpretação temporal/causal assimétrica não surge. Ela só surge para constituintes “menores”, isto é, no quadro gerativo adotado pela autora, constituintes mais “baixos” na hierarquia sintática, como TPs ou VPs (13b). Ela estende isso para sentenças não encaixadas como (2)-(6) e diz que, nesses casos, há uma ambiguidade estrutural. Cada uma dessas sentenças teria duas estruturas subjacentes possíveis, uma em que a conjunção junta CPs (responsável pela interpretação puramente lógica e simétrica), e outra, mais acessível, em que a conjunção junta TPs (responsável pela interpretação assimétrica). Em contexto, uma ou outra dessas interpretações pode ser cancelada, o que configuraria uma “desambiguação” da estrutura da sentença.

Há, contudo, alguns contraexemplos bastante fortes a essa análise. Não há espaço para mencionar todos, mas vejamos apenas uma sentença como (14):

(14) Robson disse que Maria é feliz e é gentil.

Nesse caso, apesar de a conjunção estar juntando o que supostamente são dois TPs ou VPs, não surge uma interpretação temporal. Parece, como a própria autora percebe quando tenta estender sua análise para a junção de NPs, que o surgimento de uma leitura

assimétrica do “e” depende muito mais do tipo semântico dos conceitos que ele toma como argumento do que da categoria sintática dos constituintes que ele subcategoriza. A solução para o problema, de fato, não tem como vir exclusivamente da sintaxe.

Tanto a abordagem das implicaturas quanto essa alternativa sintática buscam preservar, de modos distintos, o princípio de uniformidade da interface sintaxe-semântica, que é um dos pilares do *mainstream* da linguística gerativa (JACKENDOFF; CULICOVER, 2005, p. 6). A primeira nega que a conjunção nos exemplos (1)-(10) exiba sentidos diferentes, dado que as sentenças instanciam formas semelhantes. A segunda acolhe nossa intuição de que, há, de fato, um contraste de sentido entre (1) e (2), por exemplo, e busca explicá-lo postulando duas estruturas subjacentes, cada uma correspondendo a um único significado. Mantém-se, nos dois casos, a ideia de que uma forma está associada a um só sentido, e vice-versa. Os griceanos insistem na univocidade da contribuição da conjunção para a proposição a fim de preservar um ideal lógico de composição semântica (segundo o qual o sentido que uma expressão incorpora na proposição é sempre o sentido que ela possui independentemente, em virtude de regras lexicais simples), a alternativa sintática aproxima a composição semântica de nossas intuições, mas o faz ao preço de uma complicação excessiva da sintaxe.

Outra dificuldade óbvia com a solução sintática e com alternativas semânticas como a de Bar-Lev e Paclas (1980) ou a de Txurruca (2003) – e que, na verdade, deve servir de alerta para a tentativa de elaborar uma semântica lexical para o “e” – é que elas não chegam nem perto de explicar todas as interpretações que a conjunção “e” pode assumir. Elas explicam apenas como pode haver um contraste entre casos simétricos e assimétricos. Entretanto, especificações de intervalos temporais específicos e de ligações causais variadas ficam totalmente sem explicação (isso para não falar de propriedades retóricas e discursivas, como a que vimos em (7)). Uma solução global para o problema deve envolver uma reconciliação entre semântica e pragmática.

Seja qual for a semântica que formos propor, ela não pode cair no engodo de querer dar conta de *todos* os casos. Ela deve deixar um bom espaço aberto para as possibilidades de ajuste pragmático. Cremos ser legítimo o apelo griceano para tornar a semântica da conjunção o mais “mínima” e “unívoca” quanto possível. Discordamos apenas da separação pressuposta entre composição semântica e pragmática e do modo como a semântica da conjunção nas línguas naturais foi simplesmente “transplantada”, sem quaisquer ressalvas e adaptações, da semântica do operador proposicional $\wedge$ da lógica.

3 UMA SEMÂNTICA CONCEITUAL PARA A CONJUNÇÃO

A proposta esboçada aqui se baseia, sobretudo, nos cognitivistas Kitis (2000) e Croft (2001). A ideia de fundo, comum a esses dois autores, é que a estrutura conceitual que subjaz ao entendimento da conjunção envolve a integração gestaltica de dois Eventos em um “todo” unificado. Kitis (2000) fala da integração de duas cenas em um mesmo *frame*, e Croft (2001) da unificação de duas entidades em uma *figura complexa*, pressupondo um “denominador comum”, isto é, uma semelhança entre ambas. A formalização que empregaremos, por sua vez, deriva do trabalho de Jackendoff (1983, 1992) em semântica conceitual.

Concordaremos com os semanticistas formais em dizer que a conjunção “e” atua, semanticamente, como uma função comutativa. No entanto, ela não é, como é para eles, uma função que mapeia os valores semânticos das cláusulas que ela une (seus valores de verdade) em um outro valor de verdade, mas sim uma função que toma como argumento duas representações (constituintes conceptuais) e gera, como valor, uma representação (constituente conceptual) maior, que contém as representações anteriores – daí a pertinência da observação cognitivista de que as entidades amalgamadas integram um “todo”. Cada conceito que a função-conjunção toma como argumento corresponderá ao valor semântico de um constituinte sintático que a conjunção “e” subcategoriza. Esquemáticamente, teríamos algo como:

SemConj: $[e([y_1], [y_2])]$

Onde “y” vale para qualquer conceito sentencial (isto é, para qualquer combinação de conceitos lexicais que atinja um nível plenamente proposicional) denotado por uma das sentenças unidas pela conjunção. Note-se que a estrutura interna de um dos “y” pode conter também uma conjunção, o que caracteriza SemConj como uma função recursiva.

Um dos postulados de Jackendoff (1992) é que cada constituinte conceitual se encaixa em uma categoria ontológica (Coisa, Evento, Estado, Lugar, Caminho, Propriedade ou Quantidade). Como estamos buscando aqui prioritariamente uma semântica da conjunção entre sentenças completas, sem nos comprometermos com o fato de essa análise poder ou não ser estendida para os casos de conjunções entre constituintes subsentenciais (como NPs ou APs, por exemplo), parece-nos que o resultado da aplicação de SemConj será sempre uma proposição igualmente completa. Jackendoff não afirma isso em seus textos, mas é intuitivamente plausível supor que proposições (ou conceitos sentenciais) sempre se enquadraram em uma de duas categorias ontológicas possíveis: Estados ou Eventos. A categoria ontológica em que se enquadrará uma dada instância de SemConj dependerá não somente da categoria dos “y”, mas também do tipo de relação entre esses constituintes que será contextualmente especificada. Se y_1 e y_2 , por exemplo, forem dois Eventos onde um *sucede temporalmente* ao outro, como em (2), poderemos garantir que o constituinte em que a proposição como um todo se enquadra será também um Evento.

Uma generalização inicial que podemos fazer com base nesse tipo de análise é que certas configurações particulares de categorias ontológicas parecem facultar alguns tipos de interpretações. Uma interpretação temporal, por exemplo, só pode se dar entre constituintes de tipo “y” que se enquadrarem na categoria de Evento. Cognitivamente, nós só compreendemos que duas coisas podem suceder temporalmente se forem processos que envolvem uma noção de dinamicidade – ou seja, Eventos, em oposição aos Estados, que são tidos como estáticos (COMRIE, 1976). Esse é, indiscutivelmente, o caso de (2)-(5) e (8) – nos quais, além de os verbos denotarem Eventos, os Eventos são conceitualizados de acordo com o aspecto perfectivo⁴. Quanto à causalidade, contrariamente, nós a concebemos como possível de se dar entre um Estado e um Evento – como ocorre em (6), onde temos, primeiro, a especificação de um Estado representado como “atemporal”, e, em seguida, um padrão de ação motivado por esse Estado – ou mesmo entre dois Estados (p. ex. “João é rico e consegue comprar várias coisas”). A interpretação condicional que ocorre em (10) pode ser analisada também como um tipo específico de relação entre Eventos, como sugere Bjorkman (2013).

A leitura condicional vem justamente desse caráter esquemático, da ideia de que, se um Evento sempre está relacionado a outro, se um ocorrer, o outro naturalmente ocorrerá também. Nossa análise também acomoda bem casos aparentemente problemáticos como a interpretação adversativa em (7). Como já havia mostrado Kitis (2000), o efeito de “negação de expectativa” que surge nesse tipo de exemplo vem justamente do fato de que estamos unindo, em uma única situação maior (ela diria, em um único *frame*), duas situações que cremos ser incompatíveis, isto é, situações que contradizem algum *script* cognitivo que temos armazenado na memória.

4 CONCLUSÃO: E OS MECANISMOS PRAGMÁTICOS?

Podemos aceitar que especificações dessa ordem entrem na semântica da conjunção, desde que se entenda que elas não são suficientes para determinar a interpretação que a conjunção *vai* assumir dadas as categorias ontológicas de seus argumentos semânticos, mas apenas para fixar, esquematicamente, os tipos de interpretação que ela *pode* receber. O que determinará, para um dado uso, qual interpretação a conjunção *vai* definitivamente assumir são princípios cognitivos gerais que atuam na interpretação de estímulos linguísticos. Esses princípios são sensíveis ao contexto, que, portanto, como vimos, acaba intervindo no processo de composição semântica, configurando aquilo que Jackendoff (1997) chama de composicionalidade enriquecida. A informação, em (4), de que foi *depois* e *em resultado* de ter sido atingido no pescoço que Guilherme morreu é incorporada à proposição no processo de composição semântica, embora não seja codificada por nenhum item lexical pronunciado na sentença. Concluimos, por conta de argumentos como o do escopo, que essas e outras informações semelhantes eram casos de influência do contexto na proposição. Como se dá essa influência do contexto? Cremos que a função representada em SemConj pode passar por um processo de *modulação*, formalmente descrito por Recanati (2010), no qual uma relação mais rica entre os elementos “y” pode ser especificada, como ocorre nos vários tipos de relações temporais e causais que notamos em (1)-(10). Teríamos, portanto, algo assim:

⁴ A conceitualização dos Eventos no perfectivo, embora favoreça interpretações assimétricas, não parece ser absolutamente necessária. Em uma sentença no aspecto habitual, isto é, imperfectivo, podemos ter a mesma ideia de sequência temporal e relação causal, como em “João corre e cai”.

Modulação de SemConj: $[e([y_1], [y_2])] \rightarrow \text{processos pragmáticos} \rightarrow [ex([y_1], [y_2])]$

Onde “x” é uma variável para relações factuais de certo tipo (o conjunto preciso de relações que podemos expressar usando a conjunção deverá ser determinado em pesquisas vindouras). Sabemos, a partir de (1)-(10), que vários tipos de relações causais, temporais e discursivas podem preencher o valor desse “x”. (No entanto, há, notavelmente, alguns tipos de relações que não podem ser valor de “x”. Bar Lev e Paclas (1980), por exemplo, argumentam que as relações explicativas não podem se dar entre eventos unidos com a conjunção.)

A modulação é uma descrição precisa do tipo de ligação forma/sentido com que ficamos depois de abandonar o princípio da uniformidade da interface entre sintaxe e semântica. Recanati (2010) define-a como um processo pragmático primário (isto é: anterior à identificação completa da proposição) e opcional. O enriquecimento da conjunção é um processo pragmático, pois o tipo de informação de que ele depende requer acesso ao conhecimento enciclopédico e a hipóteses sobre a intenção informativa do falante. É um processo primário pois, como vimos, as informações causais e temporais comunicadas pela conjunção têm de ser computadas antes do cálculo da proposição completa, dado que elas passam a *integrar* a proposição. Já o caráter opcional desses processos deve ficar claro a partir de um exemplo como (1), no qual a conjunção, de fato, não comunica nada além da simples união de dois estados de coisas. Não parece ser *obrigatório* que uma relação mais rica seja sempre dada. Além disso, como Grice (1981) já havia notado, mesmo nos exemplos para os quais provemos usualmente relações mais informativas, como (2)-(10), parece que há sempre a possibilidade de cancelar tais informações, tanto explicitamente, quanto contextualmente.

Essas são, no entanto, apenas algumas propriedades formais dos tipos de informações que extraímos dos usos da conjunção. Outra pergunta diz respeito ao tipo de princípio pragmático e cognitivo que determina qual interpretação a conjunção assumirá em uma dada situação. Os mecanismos específicos que guiam a construção de um sentido no contexto podem, a nosso ver, se pautar por uma meta de preservar a *relevância* da mensagem. A noção de relevância, tal qual formulada na pragmática cognitiva de Sperber e Wilson (1995), parece subsumir tanto a noção Griceana de iconicidade – pois sequências icônicas são mais “fáceis” de processar (cf. CARSTON, 2002) – quanto a ideia de conformidade a *scripts* cognitivos e ao conhecimento enciclopédico, sugerida por Levinson (2000) – pois a relevância é medida, não só pelo esforço de processamento de um estímulo, mas também pelo efeito que ele provoca nas nossas crenças prévias a respeito do mundo. Nossa mente tenderá a interpretar relações mais ricas entre as proposições, pois isso será quase sempre necessário para garantir a relevância do ato de juntar dois Eventos ou Estados em um só Evento ou Estado. Uma interpretação enriquecida de acordo com nossos *scripts* enciclopédicos mais salientes nos propicia “um fluxo natural de efeitos [cognitivos]” (CARSTON, 2002, p. 227), que contribuem com a relevância da interpretação a um baixo custo, dado que os scripts invocados são, precisamente, salientes e facilmente recuperáveis da memória. Fica como um tema para exploração futura ver os detalhes de como a semântica que elaboramos aqui interage especificamente com esse mecanismo pragmático para a geração das várias interpretações da conjunção.

REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. Echelles argumentatives, echelles implicatives et lois de discours. *Semantikos*, v. 2, p. 43-67, 1978.
- BAR-LEV, Z; PACLAS, A. Semantic command over pragmatic priority. *Lingua*, v. 51, n. 1, p. 137-146, 1980.
- BJORKMAN, B. M. *A Syntactic correlate of a semantic asymmetries in clausal coordination*, 2013. Disponível em: <[http://individual.utoronto.ca/bjorkman/papers/Bjorkman%20\(2013\)%20Syntactic%20Correlates%20\[NELS%2041\].pdf](http://individual.utoronto.ca/bjorkman/papers/Bjorkman%20(2013)%20Syntactic%20Correlates%20[NELS%2041].pdf)>. Acesso em: 13 maio 2015.

- CAPPELEN, Herman; LEPORE, Ernie. *Insensitive semantics: a defense of semantic minimalism and speech act pluralism*. Malden: Blackwell Publishing, 2005.
- CARSTON, R. Implicature, Explicature and Truth-Theoretic Semantics. In: DAVIS, Steven (Ed.). *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 33-51.
- _____. *Thoughts and utterances: the pragmatics of explicit communication*. Malden: Blackwell Publishing, 2002.
- COHEN, J. Some remarks on Grice's views about the logical particles of natural language. In: BAR-HILLEL (Ed.). *Pragmatics of natural languages*. Dordrecht: Reidel, 1971. p. 50-68.
- COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- COPI, I.; COHEN, C.; McMAHON, K. *Introduction to logic*. Harlow: Pearson, 2014.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- _____. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- DOWTY, D. The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: semantics or pragmatics? *Linguistics and Philosophy*. v. 9, n.1, p. 37-61, 1986.
- FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GAZDAR, G. *Pragmatics: Implicature, presupposition and logical form*. New York: Academic Press, 1979.
- GRICE, P. Presupposition and conversational implicature. In: COLE, Peter. *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 183-198.
- _____. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- HARNISH, M. Logical form and implicature. In: DAVIS, Steven (Ed.). *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991.
- JACKENDOFF, R. *The architecture of the language faculty*. Cambridge: MIT Press, 1997.
- _____. What is a Concept that a Person May Grasp It? In: _____. *Languages of the mind*. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 21-52.
- _____. *Semantics and cognition*. Cambridge: MIT Press, 1983.
- JACKENDOFF, R.; CULICOVER, P.W. *Simpler syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- _____. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press, 2000.
- KITIS, E. Connectives and frame theory. *Pragmatics & Cognition*. v.8, n.2, p. 357-409, 2000.

LEPORE, E.; CUMMING, S. *Meaning and argument*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

MARTIN, E. J. The psychological unreality of quantificational semantics. In: SAVAGE, C. W. (Ed.). *Minnesota studies in the philosophy of science*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1978. p. 165-181.

CORPUS NILC. Disponível em: <<http://www.linguatca.pt/aceso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

POSNER, R. Semantics and pragmatics of sentence connectives in natural languages. In: SEARLE, J.; KIEFER, F.; BIERSWISCH, M. (Ed.). *Speech act theory and pragmatics*. Boston: Reidel, 1980. p. 169-203.

RECANATI, F. The pragmatics of what is said. In: DAVIS, S. (Ed.). *Pragmatics: a reader*. New York: Oxford University Press, 1991.

_____. *Literal meaning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Truth-conditional pragmatics*. New York: Oxford University Press, 2010.

SCHMERLING, S. F. Assymetric conjunction and rules of conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. *Syntax and semantics v. 3: speech acts*. Orlando: Academic Press, 1975, p. 211-231.

SEUREN, P. Presupposition and negation. *Journal of Semantics*, v. 6, n. 1, p. 175-226, 1988.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Meaning and relevance*. New York: Cambridge University Press, 2012.

_____. *Relevance: communication and cognition*. Cambridge: Blackwell, 1995.

STRAWSON, P. *Introduction to logical theory*. New York: Routledge, 2011.

TXURRUKA, I. G. The natural language conjunction 'and'. *Linguistics and Philosophy*. v. 26, n. 1, p. 255-285, 2003.

Recebido em 08/11/2015. Aceito em 06/03/2016.

A DIVERSIDADE LEXICAL NA ESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES

LA DIVERSIDAD LÉXICA EN LA ESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES

LEXICAL DIVERSITY IN SCHOOL WRITTEN TEXTS

Mário Martins *

Universidade Federal do Amapá

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo de correlação entre a diversidade lexical e a progressão escolar em textos escritos por crianças e adolescentes em idade escolar monolíngues de português europeu. Para mensurar a diversidade, utiliza-se a medida D (RICHARDS; MALVERN, 1997), versão matematicamente corrigida da medida TTR (TEMPLIN, 1957), que consiste na razão entre palavras diferentes (*types*) e palavras totais (*tokens*). Com o recurso às ferramentas CLAN (MACWHINNEY, 2000) e IMS Open Corpus Workbench (EVERT; HARDIE, 2011), esta medida foi aplicada a um *corpus quasi*-longitudinal, com 244 textos de registros narrativos (n=122) e argumentativos (n=122), escritos por alunos do quinto (n=26), do sétimo (n=46) e do décimo (n=50) anos do sistema escolar português. Os resultados mostram que, em ambos os registros, há uma correlação positiva entre a progressão escolar e o desenvolvimento lexical, mas que não se mostra linear de um ano a outro, particularmente do quinto ao sétimo ano. Para fundamentar a discussão, são apresentados dois exemplos dos modos como os textos escolares sob estudo variam quanto à utilização do vocabulário. Pretende-se, com este trabalho, contribuir para uma compreensão mais pormenorizada dos movimentos configuradores do desenvolvimento da língua escrita de crianças e jovens em idade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade lexical. Progressão escolar. Textos escolares.

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio de correlación entre la diversidad léxica y la progresión en la escuela en textos escritos por niños y adolescentes en edad escolar monolingües de portugués europeo. Para caracterizar la diversidad, se utiliza D (RICHARDS; MALVERN, 1997) como medida, una versión corregida matemáticamente de la medida TTR (TEMPLIN, 1957), que significa la razón entre las diferentes palabras (*types*) y las palabras totales (*tokens*). Con el uso de la herramienta CLAN (MACWHINNEY, 2000) y IMS Open Corpus Workbench (EVERT; HARDIE, 2011), esta medida se aplicó a un *corpus* cuasi longitudinal, con 244 textos de registros narrativos (n = 122) y argumentativos (n = 122), escritos por estudiantes de quinto (n = 26), séptimo (n = 46) y décimo (n = 50) grado del sistema escolar portugués. Los resultados muestran que en ambos registros, existe una correlación positiva entre la progresión en la escuela y la diversidad léxica, pero no se muestra linear de un año a otro, sobre todo a

* Doutor em Linguística Educacional pela Universidade de Lisboa (UL), professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e coordenador do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino de Línguas para Fins Específicos (GP LIFE). E-mail: [mgcmartins@gmail.com](mailto:mgcmarins@gmail.com).

partir del quinto al séptimo grado. Para apoyar el debate, se presentan dos ejemplos de las formas como los textos en el estudio varían en el uso del vocabulario. El objetivo de este estudio contribuye a una mejor comprensión de los trayectos del desarrollo del lenguaje escrito de los niños y jóvenes en edad escolar.

PALABRAS CLAVE: Diversidad léxica. Progresión escolar. Textos escolares.

ABSTRACT: This article presents a correlational study between lexical diversity and school progression in texts written by school age children and adolescents, monolingual speakers of European Portuguese. The measure used to assess lexical diversity is D (RICHARDS; MALVERN, 1997), a mathematical correction of the TTR measure (TEMPLIN, 1957), which is based on the ratio of different words (types) to the total number of words (tokens). Using CLAN (MACWHINNEY, 2000) and IMS Open Corpus Workbench (EVERT; HARDIE, 2011) tools, this measure was applied to a quasi-longitudinal *corpus* consisting of 244 texts of narrative ($n = 122$) and argumentative ($n = 122$) register, written by students in the fifth ($n = 26$), the seventh ($n = 46$) and tenth ($n = 50$) year of the Portuguese basic schooling system. The results show that there are positive correlations between lexical diversity and school progression in both registers, although not linear from the fifth to the tenth year. To support the discussion, two examples of vocabulary variation are presented. This work aims to contribute to a more detailed understanding of the lexical development of children and adolescents written language across school progression.

KEYWORDS: Lexical diversity. School progression. School texts.

1 INTRODUÇÃO

Como afirmam Wray e Medwell (2006, p. 17), estudos de base empírica sobre o desenvolvimento lexical nos anos finais da infância e na adolescência são surpreendentemente raros, se comparados com os estudos sobre a aquisição nos primeiros anos da infância. No entanto, Berman (2007, p. 348) lembra que é justamente este conhecimento o componente mais saliente do desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes em idade escolar. Neste período, não apenas um grande número de novas palavras é gradualmente incorporado no seu repertório, como também é adquirida a capacidade de expressar uma grande variedade, suportada, em especial, no uso de palavras de maior extensão e de menor recorrência no discurso cotidiano, advindas, por vezes, de registros especializados.

Daller et al. (2007, p. 8) apresentam o conhecimento lexical de um aprendiz como um processo tridimensional, que compreende a extensão, que se refere à quantidade de palavras, a profundidade, que se refere à variedade do vocabulário, e a fluência, que se refere à velocidade de memorização. Em linha semelhante, Read (2000, p. 197-198) propõe que o desenvolvimento lexical¹ seja avaliado por quatro indicadores: a diversidade, que se mede pela razão entre a ocorrência de palavras diferentes e a totalidade de palavras num texto (também conhecida, no inglês, como *type-token ratio*); a densidade, que é a razão entre o número de palavras lexicais e o de palavras totais; a raridade, que se calcula pela razão entre a quantidade de palavras de frequência incomum e a de palavras totais; e o número de erros, que se relaciona com falhas na ortografia, na flexão ou na derivação ou com a interferência de outras línguas.

Para a avaliação do desenvolvimento lexical, terei em consideração um dos indicadores referidos por Read (2000): a diversidade, que é, pela sua natureza quantitativa, bastante adequada a um estudo baseado em *corpus*, além de já estar estabilizada na literatura enquanto indicador fiável de verificação do desenvolvimento linguístico do repertório lexical. A diversidade lexical consiste na razão entre a frequência de palavras diferentes e a frequência de itens totais (TEMPLIN, 1957), na sua versão matematicamente corrigida, conhecida como medida *D* (RICHARDS; MALVERN, 1997).

Estabeleço como principal hipótese de trabalho que a diversidade nos textos dos registros narrativo e argumentativo aumenta conforme o aluno avança nos anos escolares. Esta hipótese assenta na ideia comum (e sacralizada) de que, na escola, os processos de ensino e aprendizagem da escrita, e consequentemente do léxico, são graduais e ascendentes. Esta ideia reproduz-se no Programa

¹ Read (2000, p. 200 e seguintes) não usa a expressão “desenvolvimento lexical”, mas “riqueza lexical” (no original, *lexical richness*). Por acreditar que a expressão “riqueza lexical” pode ser interpretada como pertencente a um domínio investigativo que ultrapassa os domínios deste texto, opto por usar a expressão “desenvolvimento lexical”, mesmo que ainda não esteja devidamente estabilizada na literatura sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. Pela mesma razão, opto por “raridade lexical”, em linha com Malvern et al. (2004, p. 5), em vez de “sophistication lexical” (no original, *lexical sophistication*).

de Português do Ensino Básico, em que se afirma que: “[...] o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados. De acordo com esta noção, a aprendizagem constitui um ‘movimento’ apoiado em aprendizagens anteriores.” (PORTUGAL, 2009, p. 9-10)²

Naturalmente, não se deduz de tal afirmação que o desenvolvimento seja sistemático e homogêneo para cada um dos alunos, mas sim que é possível distribuir este desenvolvimento em estágios discretos, mais ou menos ordenados, estando os alunos localizados em alguma parte do contínuo que vai de um estágio inicial a um estágio final. Como hipótese secundária, parto do princípio de que os textos do registro narrativo, em todos os anos escolares, apresentam maior diversidade que os textos do registro argumentativo. Justifica esta hipótese o fato de a inserção deste tipo de textos ocorrer desde os anos iniciais do primeiro ciclo da escolaridade, mantendo-se como uma necessidade de aprendizagem até, pelo menos, o 7.º ano, onde tais textos figuram para corroborar as “[...] práticas de relato e reconto de experiências, de acontecimentos, de filmes vistos ou de livros lidos” (PORTUGAL, 2009, p. 173), enquanto conteúdo formalmente proposto para o ensino das habilidades de escrita, aparecendo os textos argumentativos como uma preocupação do ensino da escrita apenas a partir do segundo ciclo da escolaridade.

2 DIVERSIDADE

A diversidade lexical é um indicador de desenvolvimento linguístico associado à quantificação da variação de palavras empregues num dado texto, ou seja, quanto maior a variação de palavras, maior a diversidade. Ransdell e Wengelin (2003 apud MCNAMARA et al., 2010, p. 57) sugerem que quanto maior é a diversidade lexical, mais patente é a competência linguística do falante/escritor. Por isso, pode-se concluir que um conhecimento limitado do vocabulário conduz à repetição e, consequentemente, reduz a complexidade de um texto. McCarthy e Jarvis (2010, p. 382) consideram que uma pequena taxa de diversidade lexical pode indicar a saturação temática num dado texto, ou seja, sem novas palavras, não há a introdução de novos temas.

Sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar, vários estudos analisam a diversidade lexical produzida por crianças e adolescentes. São referências, por exemplo, os estudos de Berman e Verhoeven (2002), Stromqvist et al. (2002) e Johansson (2009), originados do projeto Spencer (BERMAN; VERHOEVEN, 2002), cujo objetivo era examinar, em sete línguas diferentes (inglês, holandês, francês, islandês, hebreu, espanhol e sueco), as competências em língua materna não apenas de crianças e adolescentes, mas também de adultos, cobrindo uma faixa etária que se estende dos nove aos trinta anos. No contexto português, podem ser citados os trabalhos de Rodrigues (2008), que verifica a diversidade lexical num *corpus* de textos narrativos escritos por crianças monolíngues do 1.º ao 4.º ano, e Costa (2010), que analisa a diversidade lexical em produções textuais de alunos do 4.º, 6.º e 9.º anos.

Tão variadas quanto as aplicações da diversidade lexical são as fórmulas para a sua aferição. A medida clássica para medir este indicador encontra-se em Templin (1957), para quem a diversidade consiste na razão entre o número total de diferentes palavras, isto é, *types*, e o número total de palavras, *tokens*³. Esta medida é também conhecida simplesmente por TTR, forma abreviada da expressão em inglês *type-token ratio*⁴. Para que um texto apresente uma alta taxa de diversidade lexical, o escritor deve recorrer a palavras variadas e evitar a repetição, motivo pelo qual a diversidade lexical é habitualmente associada à noção de produtividade (WAGNER et al., 2011, p. 203). Os excertos abaixo exemplificam a aplicação da medida TTR (com *types* em itálico):

1. *Sim as redes sociais sim são importantes hoje em dia para a gente comunicar. Sim eu sou a favor porque as redes sociais são precisas tal como o Facebook e a gente fala por ele com a família e com os amigos. E primos e tias e etc... e muita mais gente.* (gpts_2_5c_mda)

² É importante referir que, no ano de 2015, foi homologado um novo programa de português (PORTUGAL, 2015), mas que conserva a ideia de progressão como se vê no programa de 2009.

³ No programa Clan, considera-se o item *a* um *type* diferente do item *à* ou o item *rede*, por exemplo, diferente do item *redes*.

⁴ Para o português, Berber-Sardinha (2004, p. 94) propõe alternativamente as seguintes traduções para *type-token*: *forma-item* ou *vocabulo-ocorrência*. Por acreditar que nenhuma destas expressões já se tenha estabilizado plenamente na língua portuguesa, opto por utilizar as expressões em inglês.

2. *As redes sociais, hoje em dia, são um importante meio de comunicação, servindo também para o entretenimento das pessoas. O Windows Live Messenger permite-nos falar com amigos em tempo real, e para mim é uma das únicas maneiras que tenho de falar com pessoas que moram longe ou que já não vejo há muito tempo.* (ls2_2_10a_fdl)⁵

O excerto (1), extraído de um texto argumentativo do quinto ano, apresenta-se com 35 *types* distribuídos em 52 *tokens*, o que resulta numa taxa TTR de 0,67. No excerto (2), extraído de um texto argumentativo do décimo ano, há um total de 44 *types* para 56 *tokens*, o que resulta numa taxa TTR de 0,79. Logo, o excerto argumentativo, a considerar as taxas obtidas, é mais diverso no emprego do vocabulário, sustentando-se menos na repetição vocabular.

Apesar da aparente eficiência da medida TTR em revelar a diversidade lexical de um texto, uma relação dependencial e progressiva entre esta medida como proposta por Templin ($TTR = V/N$, onde *V* corresponde a número de *types* e *N* a número de *tokens*) e a extensão do texto está reportada em McCarthy e Jarvis (2010, p. 381). Em termos práticos, à medida que um texto avança, mais palavras, ou itens, vão sendo incorporadas nele, implicando, portanto, maiores quantidades de *tokens*, mas a taxa de crescimento de palavras diferentes diminui proporcionalmente, ou seja, quanto maior for um texto, menor será a TTR. Dito de outro modo, quanto mais se avança num texto, menos se pode extrair dele em relação ao seu vocabulário, o que se explica pela necessidade óbvia que um escritor tem de ser coesivo, de ser hábil em equilibrar o fluxo de informações dadas e informações novas, razão por que não pode abdicar totalmente dos dispositivos de coesão, entre os quais se encontra a repetição de vocábulos.

O problema imposto pela técnica TTR tem implicações na metodologia de uma investigação. Conscientes do problema, alguns investigadores, como Biber (1995), por exemplo, limitam a análise a porções reduzidas dos textos do *corpus*, ou limitam-na a um número específico de *tokens*. Em ambos os casos, não se consideram os textos na sua totalidade. Além disso, há autores, como Ertmer et al. (2002 apud MCCARTHY; JARVIS, 2010, p. 381), que nem referem a problemática da extensão do texto, o que coloca em causa os resultados demonstrados.

Para contornar os inconvenientes impostos pela medida TTR, outras formas de cálculo são propostas, como faz, por exemplo, Guiraud (1960), que corrige a relação dependencial entre a TTR e a extensão do texto, quer pelo recurso à raiz quadrada, quer a algoritmos. No entanto, Durán et al. (2004, p. 221) garantem que essas reformulações matemáticas não superam o problema. Mais recentemente, Richards e Malvern (1997) propõem a medida *D*, que prevê a potencial redução da diversidade lexical em textos mais longos e, conseqüentemente, permite a comparação de textos de extensões distintas. A medida baseia-se num modelo de probabilidade para rastrear a diminuição da TTR conforme o número de *tokens* aumenta. Quanto maior for o valor *D*, maior será a diversidade lexical⁶. Se aplicada aos mesmos excertos acima, (1) e (2), têm-se, respectivamente, as seguintes taxas: 36,49 e 96,08.

Como os textos escolares do *corpus* aqui investigado se apresentam com extensões variadas, opto pela medida *D*. São referências na aplicação desta medida como indicador do desenvolvimento lexical os estudos de Berman e Verhoeven (2002), Stromqvist et al. (2002) e Johansson (2009). Para o português europeu, não encontrei estudos focados na mesma população que utilizassem a medida *D*.

3 MÉTODOS E CORPUS

A fim de avaliar a correlação entre a diversidade e a progressão nos anos escolares, instituiu-se como referencial cada um dos três ciclos da escolaridade básica do sistema educacional português. Deste modo, selecionaram-se alunos regularmente matriculados no 5.º ano, a representar o desenvolvimento lexical ocorrido no 1.º ciclo; alunos matriculados no 7.º ano, a representar o desenvolvimento lexical no 2.º ciclo; e alunos matriculados no 10.º ano, a representar o desenvolvimento lexical ocorrido no 3.º

⁵ Todos os arquivos do *corpus* foram nomeados com a seguinte composição: as letras iniciais do nome do aluno (p. ex.: abrm), o registro (1 - narração ou 2 - argumentação), o ano escolar e a turma (p. ex.: 5c) e a escola de origem (p. ex.: mda).

⁶ Diferentemente da medida TTR, em que 1 é o máximo, a medida *D* não tem um limite preestabelecido.

ciclo. Todos os alunos são de escolas públicas localizadas no distrito de Lisboa.

A cada participante, foram aplicados dois estímulos: um para a obtenção de um texto narrativo e outro para a obtenção de um texto argumentativo, estando em conformidade com Nippold (2004, p. 2), segundo a qual o desenvolvimento linguístico se revela melhor em textos completos, pelo que os textos narrativos, expositivos ou argumentativos são os mais adequados para a manifestação das marcas do desenvolvimento linguístico, tendo em conta que os falantes/escritores, nesses textos, entram em ações comunicativas plenas, o que lhes exige um esforço linguístico (e cognitivo) bastante mais substancial do que em estímulos constituídos por pares de perguntas e respostas, por exemplo. Excluídos os textos de alunos não monolíngues de português europeu, os textos restantes foram armazenados informaticamente. Em virtude dos fins deste estudo e da necessidade de que houvesse um adequado reconhecimento pela plataforma Clan, foram corrigidos desvios de natureza gráfica, tais como acentuação, capitalização ou indentação. As informações gerais sobre os participantes e sobre o *corpus*, intitulado CODES (MARTINS, 2015), descrevem-se na tabela abaixo:

	5.º	7.º	10.º	Total
Idade (M, DP)	10,19 (0,402)	12,33 (0,701)	15,16 (0,370)	—
Sexo				
feminino (%)	18 (69,2%)	25 (54,3%)	29 (58%)	72 (59%)
masculino (%)	8 (30,8%)	21 (45,7%)	21 (42%)	50 (41%)
Média em Português (M, DP) no ano anterior (escala 0-5)	3,92 (0,392)	3,46 (0,808)	3,84 (0,681)	—
N.º total de palavras	8.586	15.239	19.499	4.324
N.º total de textos	52	92	100	244

Tabela 1: Informações gerais sobre os participantes do estudo e sobre o *corpus* CODES.

Para a obtenção dos valores da diversidade lexical, os textos, convertidos para o formato CHA, foram inseridos na plataforma *Clan* (MACWHINNEY, 2000), de que se obtiveram os valores por texto da medida *D* (programa vocd). Para a extração de uma lista de *tokens* por ano e por registro textual, utilizou-se o programa *IMS Open Corpus Workbench* (EVERT; HARDIE, 2011), que, baseado no processador *CQP* (*Centralized Query Processor*), consiste numa coleção de ferramentas de código aberto que se destina a fazer consultas em *corpora* de grande extensão. Os textos do *corpus* foram previamente anotados morfossintaticamente com o MBT (*memory-based tagger*) (DAELEMANS et al., 1996), treinado para o português sobre uma parte do *corpus* CINTIL. Para a lematização, submeteu-se o *corpus* à versão portuguesa do MBLEM (VAN DEN BOSCH; DAELEMANS, 1999). Os dados, delimitados por tabulação, foram, de seguida, importados para o programa *Numbers*, onde foi possível configurar uma lista das ocorrências de *types* com as respectivas frequências.

Considera-se, para todos os efeitos estatísticos, o ano escolar (5.º, 7.º e 10.º) combinado com o registro textual (narrativo ou argumentativo) como variável independente, já que a seleção vocabular é sensível ao registro (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 151). Como variável dependente, para avaliar a diversidade, consideraram-se os valores da medida *D*. Dois testes estatísticos, no programa *SPSS*, foram aplicados aos valores obtidos: a) testes de correlação (Pearson) e b) análise de variância (ANOVA), com *post-hoc* de Tukey.

Antes da aplicação desses testes estatísticos, os valores da medida *D* foram verificados quanto à sua distribuição, se normal ou não, com base no teste de Shapiro-Wilk e na inspeção visual dos histogramas resultantes. A normalidade dos dados por este teste mede-se por um valor de $p \geq 0,05$. Constatou-se que os valores constituintes da medida *D*, tanto no registro narrativo como no registro argumentativo, apresentavam uma distribuição anormal, sendo normalizados pela operação Log_{10} . É sobre os dados transformados que se aplicam os testes estatísticos.

4 RESULTADOS

Na Tabela 2, abaixo, apresentam-se, divididos por registro (narrativo e argumentativo), os valores médios de ocorrência de itens totais (*tokens*) e de itens diferentes (*types*), com respectivos desvios-padrão, identificados nos textos sob estudo. São esses os constituintes fundamentais da medida *D*, cujos valores, também diferenciados por registro, se apresentam mais abaixo, no Gráfico 1, seguindo-se a apresentação e a discussão dos resultados dos testes estatísticos.

Registro	Ano	N	Tokens (DP)		Types (DP)	
Narrativo	5.º	26	179,12	45,14	101,62	19,53
	7.º	46	180,54	37,32	104,50	16,89
	10.º	50	207,62	48,40	129,20	25,25
Argumentativo	5.º	26	154,46	39,26	88,58	17,78
	7.º	46	153,24	38,26	91,61	20,80
	10.º	50	185,54	32,11	113,56	18,15

Tabela 2: Frequência média de itens totais (*tokens*) e itens diferentes (*types*) identificados nos registros narrativo e argumentativo.

Quanto à medida *D* identificada no registro narrativo, os valores médios crescem de ano a ano. No quinto ano, o valor médio obtido é de 78,27, com um intervalo de ocorrências que se limita, no mínimo, por 47,73 e, no máximo, por 117,10; no sétimo ano, o valor médio é de 83,35, com um intervalo de ocorrências que se limita, no mínimo, por 37,43 e, no máximo, por 206,24; no décimo ano, o valor médio é de 109,87, com um intervalo de ocorrência que se limita, no mínimo, por 65,23 e, no máximo, por 188,56. Quanto ao registro argumentativo, no quinto ano, o valor médio de *D* é 74,44, com um intervalo de ocorrências que se limita, no mínimo, por 44,57 e, no máximo, por 129,72; no sétimo ano, o valor médio é de 83,94, com um intervalo de ocorrências que se limita, no mínimo, por 38,75 e, no máximo, por 143,77; no décimo ano, o valor médio é de 100,76, com intervalo de ocorrência que se limita, no mínimo, por 66,86 e, no máximo, por 157,27.

No Gráfico 1, é possível ilustrar o movimento de elevação da medida *D* do quinto para o sétimo e deste para o décimo ano, em ambos os registros, sendo a mudança aparentemente mais expressiva apenas a partir do sétimo ano:

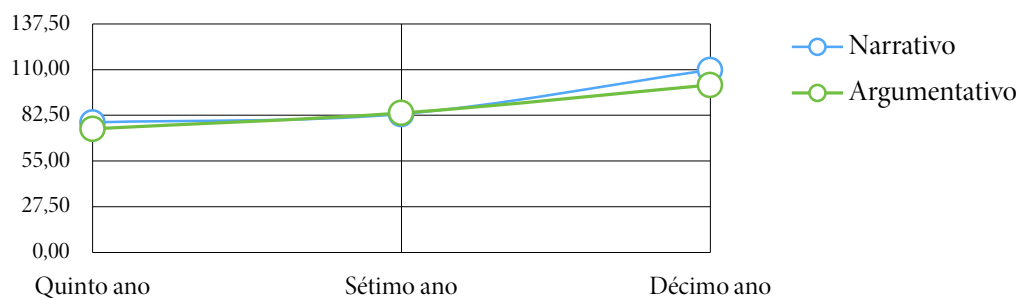


Gráfico 1: Distribuição dos valores médios da medida *D*, em números absolutos, nos registros narrativo e argumentativo ao longo dos anos escolares.

Os testes de correlação indicam que, nos textos narrativos, há uma correlação positiva moderada⁷ ($r=0,506$; $p=0,000^8$) entre a medida *D* e a progressão escolar. Na análise da variância, corrobora-se que há uma diferença significativa entre os grupos estudados ($F(22,924)$; $p=0,000^9$), mas o teste *post-hoc* de Tukey indica que somente há diferenças significativas entre o quinto e o décimo ano ($p=0,000$) e entre o sétimo e o décimo ano ($p=0,000$), não havendo diferença significativa entre o quinto e o sétimo ano ($p=0,780$).

Quanto aos textos de registro argumentativo, há uma correlação positiva também moderada ($r=0,453$; $p=0,000$) entre a medida *D* e a progressão escolar. Na análise da variância, observa-se uma diferença significativa entre os anos escolares ($F(15,358)$; $p=0,000$). Em termos específicos, o teste *post-hoc* de Tukey revela que há diferenças significativas tanto entre o quinto e o décimo ano ($p=0,000$), como há também entre o sétimo e o décimo ano ($p=0,001$), mas não há diferenças significativas entre o quinto e o sétimo ano ($p=0,141$).

4.4 EXEMPLIFICAÇÃO DA DIVERSIDADE LEXICAL

Como asseguram Gillis e Ravid (2009, p. 229), as mudanças por que passa a língua de uma criança ou adolescente não se configuram como fenômenos linguísticos isolados, mas sim relacionados com complexas transformações de natureza cognitiva, social, afetiva, comportamental e, acrescento, biológicas, as quais direta ou indiretamente podem justificar as diferenças identificadas nos textos escritos escolares estudados. Justificações desses tipos, no entanto, vão muito além do escopo deste texto. Sem o mesmo rigor estatístico da descrição dos indicadores, mas fornecendo informações de valores percentuais, é possível realizar breves menções sobre alguns casos de uso que os participantes deste estudo fazem do léxico, mas não somente, já que há implicações, por vezes, de natureza sintática associadas. Estes casos sobre usos linguísticos particulares colocam-se como potenciais pistas para investigações futuras, e com recortes diferentes do que aqui se propõe, sobre os modos como os textos se diversificam ao longo do desenvolvimento escolar. Para a apresentação de tais casos, toma-se, como ponto de partida, listas de palavras mais frequentes por ano e por registro, já que permitem a identificação de diferenças numéricas das ocorrências que podem ser tomadas como mais relevantes. As menções a seguir apresentadas ora se baseiam em palavras que figuram explicitamente nas listas, ora estão em relação estreita com alguma palavra que nela conste.

Veja-se, primeiramente, na tabela 3, a lista de palavras mais frequentes (por *tokens*) nos textos de registro narrativo, que, em valores percentuais, correspondem, no quinto ano, a 5,99% do total de palavras; no sétimo ano, a 5,56%; e, no décimo ano, a 3,75%:

Ranking	Quinto ano		Sétimo ano		Décimo ano	
	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
1	fomos	36	fomos	64	dia	55
2	ir	35	dia	64	verão	55
3	dia	34	casa	64	ir	48
4	casa	32	amigo	53	casa	43
5	praia	30	praia	50	praia	37
6	verão	26	verão	47	amigo	36

⁷ Segundo Dancey e Reidy (2004), a força da correlação avalia-se pelos seguintes valores de coeficiente (Pearson): coeficiente 1 = correlação perfeita; coeficiente entre 0,7 e 0,9 = correlação forte; coeficiente entre 0,4 e 0,6 = correlação moderada; coeficiente entre 0,1 e 0,3 = correlação fraca; e coeficiente 0 = correlação nula.

⁸ Correlação significativa no nível 0,01 (duas extremidades).

⁹ Diferença significativa no nível $<0,05$.

7	amiga	22	amiga	41	amiga	34
8	disse	21	ir	30	noite	31
9	férias	17	tinha*	26	tinha	31
10	ver	15	férias	20	amigos	27

Tabela 3: Lista das dez palavras lexicais mais frequentes (*tokens*) no registro narrativo ao longo da progressão escolar.

Segundo Berber-Sardinha e Shimazumi (2003, p. 18), listas de palavras podem ser indicativas do tema, ou temas, mais recorrentes num dado *corpus*. Assim, da lista acima, pode-se inferir claramente que a seleção lexical dos participantes reflete o tema da tarefa de escrita, que, em síntese, pede a narração de uma aventura no último verão, de que devem tomar parte o narrador e o melhor amigo. Pode-se inferir ainda da lista de palavras que tal aventura acontece com o narrador acompanhado por um ou mais amigos, num dia das férias de verão e numa casa na praia, elementos que, do ponto de vista discursivo, tipificam a construção do enquadramento introdutório de narrativas (*introductory setting elements*) (BERMAN, 2004, p. 275). É importante referir que as tarefas de escrita são entendidas aqui como o principal contexto de situação de textos escolares, ou, como sugiro, a tarefa é o contexto de situação local (em oposição ao contexto de situação global, não linguístico).

A lista de palavras acima, *grosso modo*, revela fortes semelhanças entre os três anos da escolaridade quanto ao léxico selecionado, em particular, no que respeita ao modo como os alunos se vinculam à tarefa. Há, no entanto, algumas ocorrências, porque podem diferenciar um ano de outro, que merecem atenção mais pormenorizada, a começar pela recorrência do verbo “ir” nos textos narrativos, que está representado, enquanto verbo lexical, nas listas dos três anos de escolaridade pelos *types* “fomos” e “ir”, quer como verbo pleno, quer como auxiliar¹⁰.

A utilização sintática que se faz do verbo “ir” nos textos narrativos expressa-se numa das seguintes funções: a) verbo pleno, seguido de complemento preposicionado (obliquo): “No outro dia *fomos para outra cidade*”, “Nós também *fomos à praia* muitas vezes”; b) verbo auxiliar temporal seguido de verbo no infinitivo: “Depois de comermos *fomos ver* o pôr-do-sol”; c) verbo auxiliar aspectual seguido de verbo no gerúndio ou no infinitivo (neste último caso, mediado pela preposição ‘a’): “à medida que *íamos andando* a paisagem *ia melhorando* cada vez mais”, “Elas no caminho *iam a contar* as férias fantásticas que tiveram”. A distribuição de uso destas construções nos textos narrativos ilustra-se no Gráfico 2, a seguir:

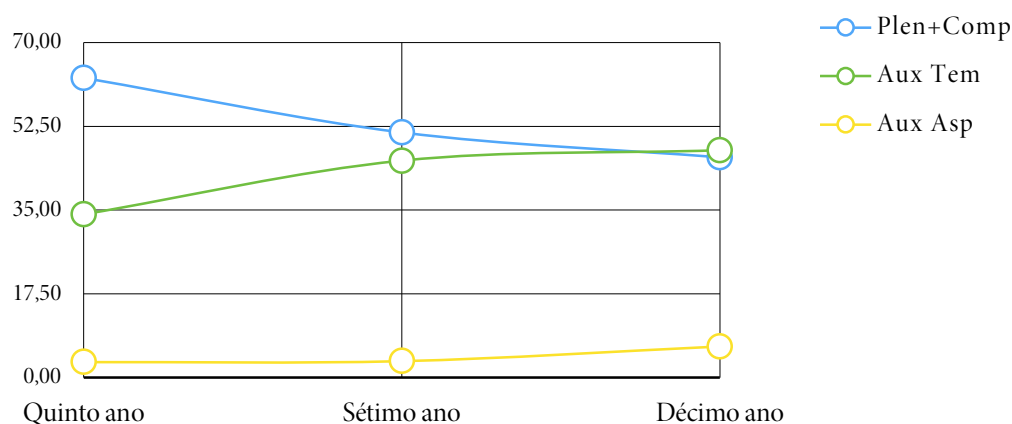


Gráfico 2: Distribuição dos valores médios de ocorrências, em percentual, de construções com o verbo ‘ir’ no registro narrativo ao longo dos anos escolares.

¹⁰ Gonçalves e Costa concluem, com base num conjunto de testes sintático-semânticos, que o verbo “ir” é semi-auxiliar, dado que apresenta “[...] um comportamento duplo (por um lado idêntico ao dos auxiliares; por outro, idêntico ao de verbos principais, como parecer)” (2002, p. 80). Aqui, sigo Raposo (2013, p. 1221 e seguintes), que opta por incluí-lo na categoria dos verbos auxiliares.

Como se pode ver, a distribuição de usos não é plana ao longo da progressão escolar, havendo um expressivo declínio do emprego do verbo ‘ir’ em construções Plen+Comp, o qual, no quinto ano, representa 62,6% do total de ocorrências do verbo “ir”; no sétimo ano, representa 51,23% do total; e no décimo ano, 46,04%. Ao contrário disso, os auxiliares temporais e aspectuais crescem ano após ano. No quinto ano, 37,4% do total de ocorrências do verbo “ir” ocorrem com função auxiliar (temporal ou aspectual); no sétimo ano, este valor passa a 48,77%; e no décimo, a 53,96%.

A instanciação do verbo “ir” como auxiliar nos textos narrativos contribui para a perspectivação temporal dos eventos narrados, quer através da expressão de futuridade (como auxiliar temporal), servindo, de acordo com Cunha e Cintra (2010, p. 411), “[...] para exprimir o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em futuro próximo”, quer através da expressão da gradação do evento principal (como auxiliar aspectual), que serve, ainda segundo os gramáticos, “[...] para indicar que a ação se realiza progressivamente ou por etapas sucessivas” (2010, p. 411). Esta contribuição justifica-se porque, mesmo que este verbo seja o resultado de um processo de gramaticalização, ainda guarda a dimensão temporal do verbo pleno a que ele corresponde (RAPOSO, 2013, p. 1228).

A observação da lista de itens lexicais mais frequentes (*tokens*) nos textos argumentativos também permite um conjunto de menções sobre os usos diferenciados do décimo ano em relação aos outros anos. Veja-se a lista abaixo (Tabela 4):

Ranking	Quinto ano		Sétimo ano		Décimo ano	
	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
1	redes	60	redes	185	redes	222
2	sociais	56	sociais	171	sociais	208
3	<i>facebook</i>	51	peessoas	106	peessoas	139
4	peessoas	47	<i>facebook</i>	70	amigos	63
5	coisas	30	importantes	53	<i>facebook</i>	56
6	acho	29	amigos	51	Pessoa	34
7	amigos	27	dia	49	importantes	31
8	internet	27	acho	43	Vida	31
9	falar	24	coisas	35	Acho	30
10	fazer	24	falar	33	Falar	28

Tabela 4: Ranking das dez palavras lexicais mais frequentes no registro argumentativo ao longo da progressão escolar.

No registro argumentativo, as dez palavras mais frequentes do quinto ano correspondem a 9,69% do total de palavras (*tokens*); no sétimo ano, corresponde a 11,29%; e, no décimo ano, a 8,85%. E, semelhantemente ao que acontece no registro narrativo, a seleção

lexical nos textos argumentativos prende-se fortemente à tarefa de escrita, mas, diferentemente do caso anterior, a relação entre as palavras mais frequentes e a tarefa, que pede um texto de opinião sobre as redes sociais, não se realiza apenas por meio de potenciais associações semânticas, mas também por meio de repetição explícita de itens que constavam do enunciado da tarefa que lhes era solicitada, o que se exemplifica pela ocorrência dos nomes ‘redes’, ‘sociais’, ‘facebook’, do adjetivo ‘importantes’ e do verbo ‘achar’, que constam da tarefa.

Um caso que merece ser mencionado refere-se ao emprego de alternativas ao verbo epistêmico ‘achar’, que tem ocorrência significativa nos três anos estudados. Verbos de valor modal epistêmico implicam “[...] graus de certeza ou avaliação de probabilidade acerca do conteúdo proposicional da frase” (OLIVEIRA; MENDES, 2013, p. 623). O verbo ‘achar’ enquadra-se no primeiro caso, já que expressa, nos textos argumentativos investigados, o grau de comprometimento do sujeito da frase (ou do escritor) em relação à importância da existência das redes sociais. Outros verbos que se podem considerar epistêmicos são ‘julgar’, ‘crer’, ‘pensar’, ‘calcular’, ‘imaginar’ e ‘considerar’. Estes verbos foram identificados nos textos argumentativos, a fim de comparar a uma frequência com a frequência de ‘achar’, revelando potenciais indicadores do desenvolvimento lexical associado aos valores de modalidade expressos por meios verbais. O Gráfico 3 demonstra comparativamente a utilização destes verbos ao longo da progressão nos anos escolares:

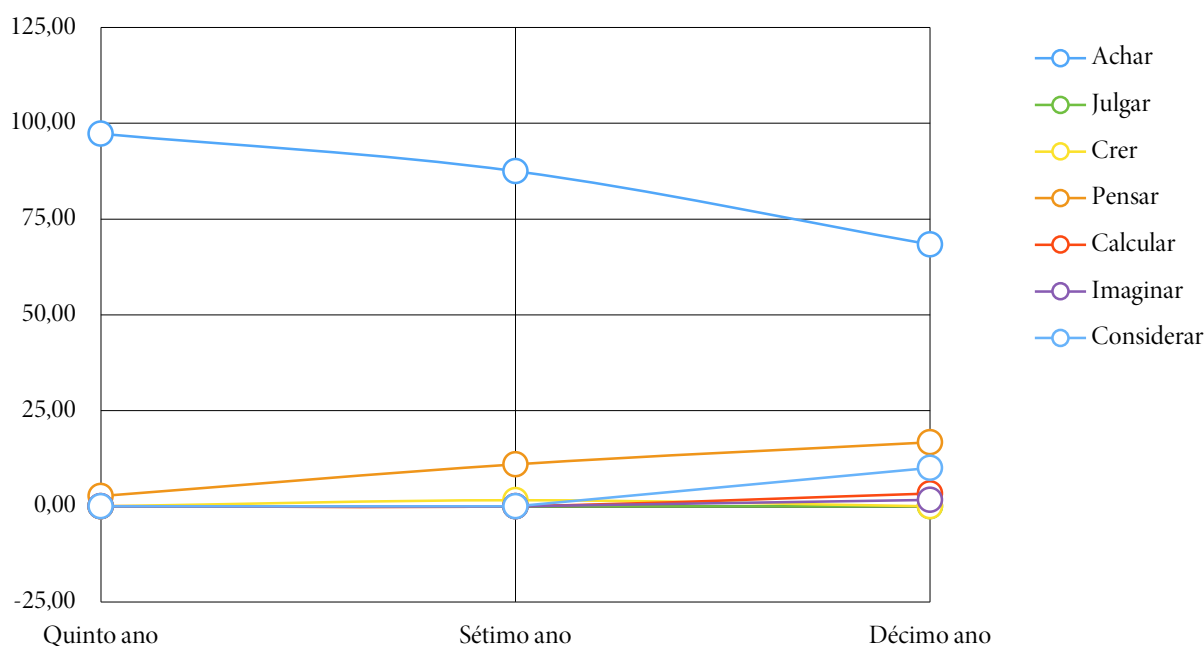


Gráfico 2: Distribuição dos valores médios de ocorrências, em percentual, de verbos modais epistêmicos no registro argumentativo ao longo dos anos escolares.

Nos textos argumentativos, como se pode inferir da lista de palavras mais frequentes e corroborar pelo Gráfico 3, a escolha prioritária para a expressão da crença, em todos os anos de escolaridade, é o emprego do verbo ‘achar’, que, no quinto ano, representa 97,30% das escolhas; no sétimo, 87,5%; e, no décimo ano, 68,33%. Estes valores percentuais decrescentes revelam também um acesso gradual a outras formas verbais possíveis para a expressão da modalidade epistêmica, de que se destaca o verbo ‘pensar’, que no quinto ano equivale a 2,7% do uso total, no sétimo ano, a 10,94% e no décimo ano, a 16,67%. Note-se ainda a ocorrência de ‘considerar’, apenas no décimo ano, em que representa 10% das ocorrências de verbos deste tipo.

5 DISCUSSÃO

Os resultados da aplicação dos testes de correlação apontam para uma tendência de crescimento da diversidade lexical, contabilizada por meio da medida *D*, ao longo da progressão do quinto para o décimo ano da escolaridade, tanto nos textos narrativos como nos textos argumentativos escritos pelos alunos participantes deste estudo, o que confirma a primeira hipótese de trabalho, segundo a qual a diversidade lexical aumenta conforme o aluno avança nos anos escolares. Todavia, como se viu pela aplicação dos testes *post-hoc*, o crescimento não é constante entre os três anos estudados, não se revelando diferenças significativas na diversidade lexical entre o quinto e o sétimo ano, nem no registro narrativo, nem no registro argumentativo. Quer isso dizer, em termos estritamente matemáticos, que a variação no uso do vocabulário identificada no quinto ano se assemelha à variação identificada no sétimo ano, havendo mudanças apenas na comparação com a variação no décimo ano da escolaridade, pelo que é possível afirmar que, em algum momento entre o sétimo e o décimo ano dos grupos estudados, se inicia, de fato, um processo de maior diversificação do uso das palavras.

Em Berman e Verhoeven (2002), Stromqvist et al. (2002) e Johansson (2009), reporta-se uma situação semelhante. Segundo esses estudos, há um significativo desenvolvimento da diversidade lexical, também examinada com base na medida *D*, apenas entre os treze e os dezessete anos de idade, sendo o desenvolvimento pouco significativo dos nove aos doze e dos dezessete aos trinta anos. Dois outros estudos, vistos em complementação, corroboram as conclusões dos estudos anteriores. Por um lado, Malvern et al. (2004), analisando textos produzidos por crianças e adolescentes em três diferentes grupos etários (7, 11 e 14 anos), notam que os resultados dos textos dos escritores mais velhos apresentam os resultados mais expressivos, sendo inexpressiva a diferença entre os dois grupos mais novos. Por outro lado, Crossley et al. (2011) identificam, em textos escritos também por três grupos etários (14-15 anos, 16-17 anos e primeiranistas universitários), diferenças estatísticas significativas entre todos os grupos. Para efeitos de comparação com os resultados aqui encontrados, vale a pena lembrar que, no percurso normal da escolaridade portuguesa, aos treze anos está-se no sétimo ano, início do segundo ciclo.

Para o português europeu, não foram identificados estudos que tratassem da diversidade lexical pela medida *D*, que aqui se considera, ou que fizessem a mesma abordagem quantitativa. Apesar disso, o estudo de Costa (2010) pode ser tomado como uma referência. Com o objetivo geral de examinar o uso de conectores de valor concessivo em diferentes tipos de produções escritas de alunos do quarto, sexto e nono anos da escolaridade básica, a investigadora (2010, p. 137-8) considera, enquanto estratégia complementar de caracterização quantitativa do *corpus*, a frequência média de *types* por texto, a partir do que identifica, do quarto para o nono ano, um aumento no uso de *types*. Costa observa que há um crescimento da diversidade lexical ao longo da progressão escolar, mas que, entre o quarto e o sexto ano, não se vê especificamente.

Da síntese acima, é possível afirmar, em linha com Stromqvist et al. (2002, p. 53), que, entre os treze e os dezessete anos, há um salto expressivo na diversidade lexical da escrita escolar, pelo que se deve acautelar, como lembra Johansson (2009, p. 77), que as medidas de descrição da diversidade lexical entre grupos de pequenas diferenças de idade não devem ser usadas sem a complementação de outras medidas.

Ainda quanto aos resultados dos testes estatísticos aplicados ao *corpus* considerado, viu-se que a força da correlação entre a medida *D* e cada registro textual isoladamente confirma a segunda hipótese de trabalho, segundo a qual os textos do registro narrativo apresentam maior diversidade lexical que os textos do registro argumentativo. Como se viu, a força da correlação nos textos narrativos é mais expressiva do que nos textos argumentativos. Conforme Ravid (2004, p. 339), muitos estudos afirmam que, desde os cinco ou seis anos de idade (antes do período escolar, portanto), as crianças já possuem conhecimentos esquemáticos e linguísticos bem estabelecidos sobre a produção de textos narrativos, não se podendo afirmar o mesmo sobre os textos argumentativos, que só serão plenamente dominados na adolescência. Com isso, não se quer dizer que crianças e adolescentes não saibam distinguir um registro do outro, mas sim que lhes falta, até à adolescência, a familiaridade com o conjunto de conhecimentos linguísticos e retóricos que caracterizam o registro argumentativo, cujo foco é a apresentação de ideias e conceitos com base em argumentos e contra-argumentos (BERMAN; SLOBIN, 1994 apud RAVID, 2004, p. 339).

Os resultados de Berman e Ravid (2009), em complementação com o que aqui se identificou, parecem desafiar, pelo menos quanto à seleção lexical, a concepção, lembrada por Ravid (2004, p. 351), de que os textos narrativos, por serem adquiridos ainda nos anos iniciais da escolaridade e por serem aparentemente mais bem escritos, são mais complexos linguisticamente do que textos de outros registros. Isto não quer dizer que os textos argumentativos escritos pelos alunos portugueses sejam melhores ou mais bem escritos do que as suas contrapartes narrativas. Pode, ao contrário, apontar para o fato de estes alunos, quando confrontados com tarefas que lhes exigem uma ação verbal distinta daquela a que estão habituados, se esforçarem mais, demonstrando consciência sobre os mecanismos de produção dos registros textuais e das suas especificidades lexicais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui reportado teve por objetivo central examinar a correlação entre um indicador de desenvolvimento da complexidade lexical, nomeadamente a diversidade, e a progressão nos anos escolares em dois registros textuais (narração e argumentação). É, portanto, um trabalho de natureza descritiva, pelo que tenta cumprir o seu objetivo ao apontar para valores estatísticos que podem ser, com as devidas ressalvas, tomados como tendências do desenvolvimento linguístico ao longo da evolução na escola.

Como se constatou, há uma correlação positiva entre a diversidade lexical (proporção de palavras *types* por *tokens*) e a progressão escolar do quinto ao décimo ano da escolaridade básica em ambos os registros textuais, ou seja, quanto mais se avança nos anos de escolaridade, ciclo a ciclo, mais variado se torna o vocabulário dos alunos. Esta correlação expressa-se mais fortemente no registro narrativo. No entanto, a correlação em ambos os registros caracteriza-se por não ser linear, já que não foram detectadas diferenças estatísticas significativas entre o quinto e o sétimo ano na quase totalidade dos testes.

O fato de não haver diferenças significativas no desenvolvimento da diversidade lexical em textos escritos entre o quinto e o sétimo ano, havendo apenas em relação ao décimo ano, pode ser surpreendente quando confrontado com a expectativa comum de que, na escola, de ano para ano, há um crescimento progressivo das competências vocabulares dos alunos. Na verdade, trata-se do reflexo de um persistente problema relacionado com o desenvolvimento da escrita escolar, bem sintetizado na seguinte afirmação de Wilkinson et al. (1980, p. 2): “*Development obviously takes place, but does not take place obviously*”. Quer isto dizer que, apesar da certeza de que a escrita de um rapaz de 16 anos é provavelmente melhor do que a escrita de um rapaz de 11, ainda não se pode afirmar, com precisão, como esta melhoria, em termos desenvolvimentais, acontece.

Na tentativa de apontar para os modos como o desenvolvimento ocorre, apresentaram-se, adicionalmente ao estudo de correlação, dois casos relativos ao uso do léxico que pudessem ser tomados como pistas mais específicas do desenvolvimento lexical. Da observação destes casos, concluiu-se primeiramente que a tarefa escolar tem forte impacto na seleção lexical realizada pelos alunos, quer seja pela ativação de vocábulos semanticamente relacionados, quer seja pela repetição explícita de palavras. Concluiu-se ainda que a expressão do tempo, nos textos narrativos, é um indicador potencial de mudanças, em particular pela utilização de verbos auxiliares de natureza aspectual ou temporais. Nos textos argumentativos, como demonstrado, é relevante, no processo de desenvolvimento, a expressão da modalidade epistêmica pela seleção lexical que a realiza.

Este estudo aponta ainda para a necessidade de que, em estudos futuros, refinamentos deste indicador, como a diversidade baseada em lemas, ou outros indicadores de desenvolvimento da complexidade lexical, como a densidade, a raridade ou a extensão das palavras, por exemplo, sejam aplicados a *corpora* de desenho semelhante e maiores, a fim de se atestar se a ausência de diferenças entre o quinto e o sétimo ano se mantém ou não e, se não se mantém, qual é a natureza qualitativa da mudança.

Apesar de ser quase incontestável, como afirmam Gillis e Ravid (2009, p. 203), que uma criança que cresce num ambiente monolíngue tem acesso à maioria das estruturas morfológicas e sintáticas da sua língua antes de entrar na escola, há evidências acumuladas de que a aquisição da língua é um processo prolongado, que não se encerra aos dez ou doze anos, e de que consideráveis mudanças em todos os domínios linguísticos acontecem na língua de crianças mais velhas e adolescentes (BERMAN; VERHOEVEN, 2002). Isto, de fato, torna a língua dos adultos diferente da língua dos adolescentes, e a dos adolescentes diferente da língua de uma criança de doze anos. É, portanto, ao longo desse período da infância tardia e da adolescência, que grande parte

das características da língua adulta emerge e se consolida, acompanhada de construções de natureza mais complexa, cujas funções textuais são próprias de determinados tipos de textos a que só se tem acesso por meio da educação formal.

REFERÊNCIAS

- BERBER-SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BERBER-SARDINHA, T.; SHIMAZUMI, M. Schoolchildren writing: A corpus-based analysis. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 1, p. 11-33, 2003.
- BERMAN, R. A. The role of context in developing narrative abilities. In: STROMQVIST, S.; VERHOEVEN, L. (Ed.). *Relating events in narrative: typological and contextual perspectives*, Nova Jersey/Londres: Laurence Erlbaum, 2004. p. 261-280.
- _____. Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (Ed.). *Blackwell handbook of language development*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 2007. p. 347-367.
- BERMAN, R. A.; VERHOEVEN, L. Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: speech and writing. *Written Language and Literacy*, v. 5, n. 1, p. 1-44, 2002.
- BERMAN, R. A.; RAVID, D. Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In: OLSON, D. O.; TORRANCE, N. (Ed.). *Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 92-111.
- BIBER, D. *Dimensions of register variation: a cross linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- COSTA, A. L. *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística Educacional) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CROSSLEY, S. A. et al. The development of writing proficiency as a function of grade level: a linguistic analysis. *Written Communication*, v. 28, n. 3, p. 282-311, 2011.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DAELEMANS, W. et al. MBT: A memory-based part of speech tagger generator. In: Fourth Workshop on Very Large Corpora. Anais... Copenhagen: 1996, p. 14-27.
- DALLER, H.; MILTON, J.; TREFFERS-DALLER, J. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- DANCEY, C.; REIDY, J. *Statistics without maths for psychology: using SPSS for Windows*. Londres: Prentice Hall, 2004.
- DURÁN, P. et al. Developmental trends in lexical diversity. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 220-242, 2004.
- EVERT, S.; HARDIE, A. Twenty-first century corpus workbench: updating a query architecture for the new millennium. In: PROCEEDINGS OF THE CORPUS LINGUISTICS, 2011, Birmingham. Anais... Birmingham: Universidade de Birmingham, 2011.

- GILLIS, S.; RAVID, D. Language acquisition. In: DOMINIEK, S.; ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J. (Ed.) *Cognition and pragmatics*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2009. p. 201-249.
- GONÇALVES, A.; COSTA, T. (*Auxiliar a*) *compreender os verbos auxiliares*. Lisboa: APP, Colibri, 2002.
- GUIRAUD, P. *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Dordrecht: D. Reidel, 1960.
- JOHANSSON, V. *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Lund: Lund University, 2009.
- JOHNSON, K.; JOHNSON, H. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford/Malden: Blackwell, 1999.
- MACWHINNEY, B. *The Childes Project: tools for analyzing talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MALVERN, D. et al. *Lexical diversity and language development: quantification and assessment*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2004.
- MARTINS, M. Corpus Desenvolvimento: Codes. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), 2015. Disponível em: <<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/codes/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.
- MCCARTHY, P. M.; JARVIS, S. Mtd, vocd-d, and hd-d: a validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, v. 42, n. 2, p. 381-392, 2010.
- MCNAMARA, D.; CROSSLEY, S.; MCCARTHY, P. Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, v. 27, n. 1, p. 57-86, 2010.
- NIPPOLD, M. A. Research on later language development. In: BERMAN, R. A. (Ed.) *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2004. p. 1-8.
- OLIVEIRA, F.; MENDES, A. Modalidade. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (eds.) *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 623-672.
- PORTUGAL. *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação, 2009.
- PORTUGAL. *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação, 2015.
- RAPOSO, E. B. P. Verbos auxiliares. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Ed.) *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 1221-1284.
- RAVID, D. Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. In: RAVID, D. D.; SHYLDKROT, H. B. (Ed.) *Perspectives on language and language development: essays in honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- READ, J. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- RICHARDS, B. J.; MALVERN, D. D. *Quantifying lexical diversity in the study of language development*. Reading: University of Reading, 1997.

RODRIGUES, S. B. P. *Escrita espontânea: desenvolvimento das capacidades de composição escrita em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.

STRÖMQVIST, S. et al. Toward a cross-linguistic comparison of lexical quanta in speech and in writing. *Written Language and Literacy*, v. 5, n. 1, p. 46-67, 2002.

TEMPLIN, M. *Certain language skills in children: their development and inter-relationships*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1957.

VAN DEN BOSCH, A.; DAELEMANS, W. Memory-based morphological analysis. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 37, 1999, Maryland. *Anais...* MARYLAND: University of Maryland, 1999.

WAGNER, R. K. et al. Modeling the development of written language. *Reading and writing*, v. 24, n. 2, p. 203-220, 2011.

WILKINSON, A. et al. *Assessing language development*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

WRAY, D.; MEDWELL, J. *Progression in writing and the northern ireland levels for writing*. Warwick: University of Warwick, 20

Recebido em 02/12/2015. Aceito em 23/01/2016.

UMA OUTRA CIDADE? A RESISTÊNCIA POSSÍVEL E O EFEITO DE RESISTÊNCIA: UMA PROPOSTA

¿OTRA CIUDAD?

LA RESISTENCIA POSIBLE Y EL EFECTO DE RESISTENCIA: UNA PROPUESTA

ANOTHER CITY? THE POSSIBLE RESISTANCE AND THE RESISTANCE EFFECT: A PROPOSAL

Rogério Modesto*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Neste artigo, analiso a formulação “A cidade que queremos” posta em circulação a partir da produção discursiva de um movimento social urbano da cidade de Salvador, Bahia. O objetivo da análise é compreender o funcionamento do que chamo aqui de *resistência possível* e de *efeito de resistência*. Para tanto, parto da reflexão teórica de Michel Pêcheux em torno da noção de resistência, chamando atenção para a necessidade de compreensão deste conceito considerando múltiplas determinações que envolvem um sujeito descentrado o qual se constitui junto com o sentido, o equívoco como real da língua e a contradição como real da história.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Cidade. Movimento social. Resistência.

RESUMEN: En este artículo, analizo la frase “La ciudad que queremos”, propagada a partir de la producción discursiva de un movimiento social urbano de la ciudad de Salvador, Bahía. El objetivo del análisis es entender el funcionamiento de lo que llamo aquí “resistencia posible y efecto de resistencia”. Para ello, parto de la reflexión teórica de Michel Pêcheux sobre la noción de resistencia, resaltando la necesidad de entender este concepto y teniendo en cuenta las múltiples determinaciones que envuelven: un sujeto descentrado que se constituye junto al sentido; el equívoco como la realidad de la lengua y la contradicción como la realidad de la historia.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Ciudad. Movimiento social. Resistencia.

* Doutorando em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e *Chercheur Invité* (Programa PDSE-Capes processo: BEX 9658/14-9, período 2015-2016) da *École Normale Supérieure de Lyon*/França. E-mail: roger.luid@gmail.com.

ABSTRACT: In this paper we analyze the expression “The city we want” released upon the discursive production of an urban social movement in the city of Salvador, Bahia State, Brazil. The aim of this analysis is the comprehension of the operations we call “possible resistance” and “resistance effect”. In order to do so, we part from Michel Pêcheux’s theoretical reflection regarding the notion of resistance, calling attention for the comprehension of this concept, considering multiple determinations that involve an uncentered subject constituted along with sense, the misconception as the language’s reality and the contradiction as the history’s reality.

KEYWORDS: Discourse. City. Social movement. Resistance.

Pois esboçar um conceito é esboçar em linguagem, e organizar as coisas é organizá-las em linguagem.

Jean Hyppolite

1 UMA COMPREENSÃO

Ao iniciar seu texto “Sobre o trabalho teórico”, Louis Althusser toma como ponto de partida a *dificuldade*. Remetendo-se pontualmente ao empreendimento teórico marxista, o pensador francês nos diz que sua compreensão “[...] apresenta dificuldades específicas porque dizem respeito à natureza própria da teoria, mais precisamente, do *discurso teórico*” (ALTHUSSER, 1967, p. 49). O objetivo do autor é alertar para a necessidade de um rigor teórico-filosófico na leitura da obra de Marx, a fim de evitar qualquer risco de retomar pressupostos que contraria(r)ia(m) o projeto marxista.

É assim, então, que Althusser tematiza a dificuldade em se compreender o marxismo, organizando-a em quatro eixos: i) a *Dificuldade da terminologia do discurso teórico*; ii) a *Dificuldade do discurso teórico*; iii) a *Dificuldade do método teórico*; e iv) a *Última dificuldade: a novidade revolucionária da teoria*.

A primeira, a “Dificuldade da terminologia do discurso teórico”, centra-se na necessidade de compreender a *linguagem comum* em um funcionamento outro no momento em que ela é mobilizada em um sistema teórico. Essa dificuldade diz respeito ao uso da linguagem no trabalho científico e filosófico nos quais estão em jogo “[...] palavras da linguagem cotidiana, ou expressões compostas, construídas com palavras da linguagem cotidiana, mas que funcionam sempre de *maneira diferente* do que da linguagem cotidiana” (ALTHUSSER, 1967, p. 50, grifo do autor).

Já a segunda dificuldade, a “Dificuldade do discurso teórico”, diz respeito ao fato de que o conhecimento de objetos reais, concretos e singulares “[...] não é um dado imediato, nem uma simples abstração, nem a *aplicação* de conceitos gerais a dados particulares” (ALTHUSSER, 1967, p. 54, grifo do autor). Este conhecimento é, em verdade, “[...] o resultado de todo um *processo* de produção de conhecimento, cujo resultado é [...] ‘a síntese de uma multiplicidade de determinações’” (ALTHUSSER, 1967, p. 54, grifo do autor).

Essas duas dificuldades problematizam o modo pelo qual a linguagem é *manipulada* no labor teórico. Uma questão que envolve não só o como fazer, mas o *como dizer*. Se, por um lado, é necessário perceber que há uma elaboração teórica que sustenta um conceito e que o *nome*, a *palavra*, que batiza um determinado conceito não pode ser lido em seu uso habitual, por outro lado, os próprios conhecimentos subsumidos por cada conceito não devem ser compreendidos apartados dos processos de sua produção dos quais a linguagem é imprescindível.

Embora as dificuldades acima apresentadas influenciem fortemente a compreensão do trabalho teórico, é a “Última dificuldade” a que Althusser considera “a mais importante”¹ (ALTHUSSER, 1967, p. 77). Isso porque ela incide propriamente sobre a dificuldade em se ler Marx fora da evidência idealista do humanismo e do evolucionismo. Althusser aponta para o fato de que, para compreender o caráter revolucionário da teoria marxista, é preciso inscrever-se em outro lugar – de interpretação – e ocupar uma

¹ A terceira dificuldade, com a qual não trabalharei aqui, refere-se, basicamente, ao modo como os objetos teóricos são tratados no trabalho teórico, isto é, a maneira pela qual os objetos e discursos são classificados, descritos, analisados etc. Trata-se de uma dificuldade de compreensão metodológica (ALTHUSSER, 1967, p. 71).

posição verdadeiramente materialista. Nesses termos, compreender Marx significaria entender o tratado marxista diferentemente do entendimento oriundo das evidências estabelecidas pelas “teorias ideológicas reinantes” (ALTHUSSER, 1967, p. 78), as quais subtraem o caráter revolucionário da teoria pela consideração de que Marx não apresenta nada de novo.

Assim, sugere Althusser, por uma posição materialista seria possível perceber que Marx não era hegeliano ou humanista, já que seu postulado rompe justamente com essas correntes, filiando-se a um posicionamento que descentra a razão e a consciência. Afinal, é justamente o funcionamento do pensamento materialista em Marx que vai projetar e ratificar, na problematização da teoria política e econômica da luta de classes, a ideia filosófica de que a *matéria* é primária (ALTHUSSER, 2005, 2008; ORLANDI, 2007). O que significa que o real já está materialmente lá, existindo, não se tratando, assim, de uma construção da consciência humana, posição esta que sustenta o idealismo.

Ao recordar essa reflexão althusseriana, proponho-me a refletir *sobre o trabalho teórico* de Michel Pêcheux em torno da noção de *resistência*, cunhada na *Análise do Discurso*, considerando as questões acima levantadas. Seguindo a linha de Althusser, acredito ser preciso estar atento para as seguintes questões ao trabalharmos a partir de uma vertente discursiva materialista: i) não é possível compreendermos “resistência” tal como ela é dita na linguagem corrente²; ii) não é possível compreendermos “resistência” sem considerarmos múltiplas determinações as quais concernem à produção dos conhecimentos a que este conceito diz respeito; e, por fim, iii) não é possível lermos “resistência” de uma posição voluntarista/idealista, fechando os olhos para o movimento teórico de Pêcheux em torno do materialismo que se deu no desenvolvimento da *Análise do Discurso*.

Ao contrário de alguns outros campos teóricos que mobilizam a resistência tal como em seu sentido corrente, dicionarizado³, discursivamente é preciso operar um deslocamento ao falarmos de tal noção. Um deslocamento que permita considerar: i) a luta de classes como assimétrica; e ii) a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. Um deslocamento a partir do qual a resistência não está centrada na vontade do sujeito ou mesmo na *oposição* (ideológica) de um grupo contra o outro (PÊCHEUX, 2009). No lugar de pôr o sujeito no centro, privilegiando o antagonismo, o enfrentamento, o atrito etc., o importante é considerar o movimento dos sujeitos e dos sentidos (o movimento dos sujeitos *com* os sentidos) na história.

Isso significa ressaltar a noção de historicidade para propor o sujeito (se constituindo simultaneamente ao sentido, porque sujeito de linguagem) como sujeito *na* história e não sujeito *da* história (aquele que *faz por ele mesmo* a história, como poderia supor uma perspectiva idealista). Trata-se assim de, no estudo da linguagem, do sentido, levar às consequências o entendimento de que todo processo histórico é, como propõe Althusser, “um processo sem sujeito nem fim(s)” (ALTHUSSER, 1998, p. 28). O que nos leva a criticar, como propõe Orlandi (2012, p. 213), a extrema autonomia do sujeito: “[...] nosso cuidado ao criticar essas posições, é indicar o movimento e a transformação, sem aceitar o voluntarismo e o automatismo mistificador”.

Michel Pêcheux, no seu texto *Delimitações, inversões, deslocamentos*, toma as formas dos discursos e movimentos revolucionários para empreender sua reflexão sobre a resistência. Para Pêcheux, as relações entre “o visível e o invisível, entre o existente e o alhures, o não-realizado ou o impossível, entre o presente e as diferentes modalidades de ausência” (PÊCHEUX, 1990, p. 08) que estão entre a revolução e a linguagem dizem do próprio funcionamento da materialidade da língua na medida em que ela é o lugar do deslocamento, da possibilidade, do sentido outro.

² O dicionário Houaiss (2001, p. 642) define resistência como: “1. qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo; 2. o que se opõe ao movimento de um corpo; 3. capacidade de suportar fadiga, a fome, o esforço; 4. defesa contra um ataque; 5 fig. recusa de submissão à vontade do outro, oposição, reação; 6 fig. reação a uma força opressora; 7 fig. qualidade de quem demonstra firmeza; 8 fig. vigor moral; determinação [...]”.

³ Diferentes campos disciplinares tomam a resistência em seu sentido dicionarizado de “oposição”, “enfretamento”, “força contrária”, “atrito” etc. Na Física, sobremaneira àquela relacionada ao estudo da mecânica, o sentido de resistência está na oposição de forças contrárias, no atrito (FELBECK, 1971). Na Filosofia, embora este seja um campo um tanto mais tentacular, Mora (2001) aponta que a resistência foi a melhor prova, senão a única, em variadas perspectivas filosóficas, da existência de um mundo exterior ao ser. Uma tese segundo a qual a ideia de resistência relaciona-se a pressupostos vindos do campo da Física e da Psicologia para desembocar numa noção que dê conta da “sensação de esforço” ou “sentimento de esforço” que motivaria o homem a construir sua individualidade em oposição às outras ao seu redor. Em algumas vertentes da Psicanálise, por seu turno, a resistência seria a expressão da consciência em se pôr contra a indicação de um tratamento. Ela seria um sintoma da negação ou do recalque, estabelecendo, dessa forma, um tipo de antagonismo (KAUFMANN, 1996).

Nas palavras de Pêcheux:

Se no espaço revolucionário tem-se a questão da passagem de um mundo a outro, a relação com o invisível é aí inevitavelmente colocada, do mesmo modo como nas formas históricas da contra-revolução: o conjunto constitui um só processo, contraditório, no qual se tramam as relações entre língua e história (PÊCHEUX, 1990, p. 09).

A constituição de um processo contraditório do qual a língua e a história estão implicados, dirá Pêcheux. E ao dizer isso, o autor sinaliza o papel das fronteiras entre um mundo e outro e o problema ocasionado por uma mudança na forma como elas se apresentam: fronteiras não mais visíveis e estáveis como no sistema feudal, mas, pelo contrário, invisíveis, instáveis e sutis, agora, no sistema capitalista. Essa questão leva o autor à problematização da relação da ideologia dominante com as dominadas: como elas relacionam-se em uma formação social que continua funcionando por hierarquias, poderes, classes desiguais, mas que dissimula esse funcionamento pela construção da ideia de igualdade e de que todos os sujeitos têm (os mesmos) *direitos*? O espaço da resistência torna-se, então, o entre meio dessa dissimulação que, ao mesmo tempo, separa e une dominante e dominados.

Esse é um ponto importante que leva Pêcheux a formular que “[...] as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra* elas, e não em um ‘outro mundo’, anterior, exterior ou independente” (PÊCHEUX, 1990, p. 16, grifos do autor). Com essa consideração, Pêcheux busca descartar, no trabalho com os discursos revolucionários, o que ele chama de “dois efeitos religiosos complementares” (PÊCHEUX, 1990, p. 16) que consistiriam em: i) atribuir a um discurso teórico a fonte do processo revolucionário; e ii) pressupor a essência de um germe revolucionário no interior do mundo existente.

O autor pontua o processo de interpelação ideológica como um *ritual* que, como tal, “[...] supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura” (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Célebre formulação que leva Pêcheux a postular que a resistência não se dá num outro lugar, num realizado alhures, mas sob a própria dominação ideológica, pontuando que a resistência está na contradição própria dessas falhas no ritual do/no processo de interpelação ideológica e que imbrica dominante e dominados.

Nesse processo de produção de conhecimento que envolve o relacionamento de determinações diversas, a noção de resistência configura-se a partir de um conjunto de formulações importantes: i) ela não é o produto de uma intenção do sujeito ou do enfrentamento de um grupo contra o outro; ii) isso porque, assim como o sujeito não é unidade, mas dispersão, os grupos e ideologias se formam em processos contraditórios de remissão e afastamento; iii) esse processo faz considerar a possibilidade da resistência dada na contradição, real da história, que proporciona as falhas no trabalho ideológico de construção das evidências; iv) além disso, há de se considerar o trabalho da linguagem em todo esse processo: é quando, na falha do ritual, o sem-sentido passa a fazer sentido que se pode vislumbrar um espaço para a resistência; v) em síntese, a resistência é um trabalho com o real: o equívoco como real da língua e a possibilidade do sentido ser sempre outro, e a contradição como real da história e a possibilidade da abertura e do acontecimento nas falhas do ritual.

A resistência como uma conjunção entre reais que pode se materializar em:

Não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras (PÊCHEUX, 1990, p.17)

Sendo Michel Pêcheux “[...] um althusseriano engajado na aventura da linguagem” (MALDIDIER, 2003, p. 33), o que significa dizer, dentre outros aspectos, que ele compreendia a contradição como estruturante⁴ e isso estava na base do seu projeto teórico, não

⁴ Um primado básico do marxismo sinaliza que em toda formação social existirá um modo de produção dominante e outros modos de produção dominados. Na contramão de outras leituras que são feitas do trabalho de Marx, Althusser dirá que a forma como esses modos de produção se relacionam na constituição da formação social não é jamais de uma forma em que os dominados tentam conscientemente sobrepor o modo de produção dominante. Ao contrário, esses modos de produção (dominante e dominados) relacionam-se pela contradição – um-no-outro – e isso configura uma formação social em que seus modos de produção “[...] se enfrentam, e se traduzem através de sua história” (ALTHUSSER, 2008, p. 43). Ao postular que “[...] as ideologias dominadas se formam sob a dominação ideológica e contra elas” (PÊCHEUX, 1990, p. 16), Pêcheux traz para o campo da linguagem essa problematização propriamente althusseriana da relação pela contradição dos

podemos deixar de prestar atenção para as minúcias que fazem da resistência um conceito complexo que mobiliza uma série de outros conceitos e que tem na contradição um ponto forte de desenvolvimento. É possível dizer, desse modo, que as dificuldades de compreender o discurso teórico que Althusser aponta trabalhando o tratado marxista estão também aqui na compreensão do discurso teórico de Pêcheux.

Ao tratar da resistência, Pêcheux utiliza uma palavra comum, mas que funciona “[...] de *maneira diferente* do que da linguagem cotidiana” (ALTHUSSER, 1967, p. 50, grifos do autor) – *dificuldade da terminologia do discurso teórico*. A resistência em seu projeto teórico só pode ser compreendida levando em consideração as variadas determinações que produzem como efeito a necessidade de compreender as “[...] relações existentes entre os conceitos teóricos no interior de seu sistema” (ALTHUSSER, 1967, p. 50) – *dificuldade do discurso teórico*. E, o mais importante, Pêcheux problematiza a ideia idealista de resistência como enfrentamento em que um sujeito consciente de si e de seus objetivos faria por ele mesmo a resistência com o intuito de sobrepor o seu antagonista, para propor uma resistência na contradição, implicada no equívoco, nos furos da ideologia e em sujeitos que se constituem em relação aos sentidos, resistência que irrompe de certo modo “[...] sem sujeitos nem fins” (ALTHUSSER, 1998, p. 28) – *última dificuldade: a novidade revolucionária da teoria*.

Estando atento a essas dificuldades que tocam a compreensão discursiva da resistência, busquei compreender a possibilidade de seu funcionamento na discursividade de um movimento social urbano. Nesse contexto, a formulação “A cidade que queremos” apareceu para mim como ponto forte da compreensão que eu buscava e, junto a outras formulações regulares, levou-me a propor o que tenho chamado de *efeito de resistência e resistência possível* (MODESTO, 2014). É esse percurso analítico que teve como efeito a produção dessas propostas que procuro trazer a seguir.

2 UM PERCURSO

A partir dessa compreensão teórica em torno da noção de resistência, voltei minha escuta para a produção discursiva de movimentos sociais urbanos de Salvador, capital do Estado da Bahia (MODESTO, 2014). Minha questão girava em torno de compreender como esses movimentos significavam os sujeitos da cidade e a própria cidade ao se significarem como movimentos de resistência.

Durante a pesquisa, pude perceber que esses movimentos construíam seu lugar de fala a partir do antagonismo e do enfrentamento, espaço do qual buscavam uma mudança de situação. Um lugar não tão produtivo para o deslocamento, já que ele trabalha na ilusão da simetria e homogeneidade que ignora as relações de força, apagando as contradições sociais e ideológicas. As considerações de Pêcheux (1990) em torno da impossibilidade da resistência como oposição ganhavam força em meu percurso.

A formulação “A cidade que queremos”, posta em circulação pelo Movimento Desocupa⁵, chamou minha atenção tanto pela sua aparente transparência quanto pela sua opacidade.

Por um lado, tal formulação faz ressoar a memória de insatisfação em torno dos “problemas urbanos” que está na base do discurso reivindicatório. Em seu funcionamento transparente, ela é produzida no âmbito de um movimento social de reivindicação urbana, condição que nos faz interpretá-la como a exigência de uma outra cidade. Uma cidade que não é esta em que vivemos. Uma *outra* cidade que, contemplando o discurso do senso comum respaldado pelo imaginário urbano, se desenvolva de forma “ordenada”, ou ainda, sem os problemas evidentes que se manifestam no “caos urbano” de que tanto se ouve falar nas mais variadas instâncias discursivas.

modos de produção em uma formação social. Ele leva às consequências um ponto importante da produção de Althusser (que, dentre outros aspectos, o diferencia de outros marxistas). Por esse e por tantos outros aspectos, Denise Maldidier está certa em sua consideração em torno da relação Pêcheux-Althusser.

⁵ O Movimento Desocupa é um movimento social urbano de Salvador que se articulou inicialmente em torno da luta por duas desocupações: uma que diz respeito ao uso de praças públicas da cidade de Salvador por organizações privadas e outra que diz respeito ao desejo de ver o hoje ex-prefeito, João Henrique de Barradas Carneiro, fora da prefeitura da cidade. Dessas intenções iniciais que se transformaram no grito “desocupa!” nas manifestações desse movimento surgiu o nome que batiza tal organização social.

Por outro lado, há uma forte opacidade que, trabalhada por um gesto analítico, nos permite sair da interpretação evidente. Que “nós” é este que se põe na posição de querer? Que cidade é essa que é desejada? O que se quer dessa/nessa cidade? Retornar às condições de produção deste enunciado se fazia necessário.

No ano de 2012, o Movimento Desocupa propôs, em parceria com o Teatro Vila Velha⁶, a promoção do fórum de discussão intitulado “A cidade que queremos”. Em sua primeira edição, estabeleceu-se como função do fórum constituir “[...] uma série de mesas-redondas que trarão ao palco do teatro, representantes de diversas organizações para debater” e tal debate teria o objetivo de “[...] debater o futuro de Salvador”⁷.

Orlandi (2012, p. 213) nos diz sobre a ilusão da onipotência do sujeito no domínio social. Ilusão que pode ser traduzida pela expressão “juntos podemos tudo”. A partir daí, pude, em minha análise, identificar um “nós coletivo”, que se quer consensual, que se pauta na organização da sociedade e que busca abarcar toda a “sociedade baiana”, a qual deseja(ria) uma cidade que *ainda-não-é*, mas que *pode-vir-a-ser* pelo debate e empenho coletivo.

Nessa configuração discursiva em que as condições de produção mostram um movimento social urbano constituindo-se, ao mesmo tempo i) pela evidência dos problemas urbanos e necessidade de confrontá-los – o que demanda uma postura de oposição; e ii) pela evidência da organização e do debate como ferramentas de luta – o que demanda uma postura que valoriza a síntese, o consenso, foi possível compreender um funcionamento contraditório dado entre o *conflito* e a *conciliação*. Um funcionamento regular que me permitia dar mais consequência à contradição como ponto forte da possibilidade de irrupção da resistência.

A discursividade da reivindicação urbana/social textualiza o *conflito*, tomando-o muitas vezes como ponto de sustentação para sua fala. Os *problemas da cidade* passam a ser problematizados e isso põe em evidência os conflitos urbanos. Mas, de uma perspectiva discursiva, é bom lembrar que “[...] os conflitos urbanos são antes de tudo conflitos de sentido” (ORLANDI, 1999, p. 09). Este entendimento, por seu turno, leva a desautomatizar os sentidos de cidade (pegos pelo imaginário urbano), porque, se os conflitos são conflitos *de sentido*, tem-se aí o equívoco e a contradição funcionando na constituição e formulação desse modo de enunciar o espaço.

Na discursividade da reivindicação, tudo passa pelo conflito. Há um descompasso entre *o que é* e *o que é desejável*⁸. Daí o conflito. Um conflito, vale dizer, sustentado na saturação do imaginário urbanístico, porque é por este imaginário que os sujeitos criam o desejável para a cidade. Assim, na discursividade da reivindicação social urbana, o real esbarra com o imaginário escapando dele e, como efeito, produzindo a sensação de que *as coisas vão mal*, fato que instaura o conflito. A organização urbana não contém a ordem da cidade: ela é *incontível* (BARBOSA FILHO, 2012). E tal incontença se mostra na *evidência* dos *problemas* urbanos e sociais ocasionando o conflito.

Tomei, então, o conflito como um dos pontos de sustentação da discursividade da reivindicação. Ponto estruturador da fala do Movimento Desocupa. Laço (ou nó) que liga as diferentes produções discursivas do movimento aqui em pauta. Se tal organização social produz um discurso de reivindicação, é porque há um problema a ser resolvido e sua voz *se faz* necessária nesse gesto de administração do conflito. São os conflitos que organizam a produção discursiva do movimento. Conflitos sobre o público e o privado, sobre a mobilidade urbana, sobre a administração política, sobre os encaminhamentos jurídicos do espaço citadino... sobre um ideal de cidade.

⁶ Importante teatro da cidade de Salvador, o Teatro Vila Velha é conhecido por seu envolvimento no cenário político e social da cidade, tornando-se um espaço de acolhimento de grupos e movimentos sociais. Em seu site (www.teatrovilavelha.com.br) lê-se que: “Fazer teatro vila velha é fazer um teatro conectado com as questões da cidade, do mundo. É defender os direitos da população, propor mudanças, reagir ao que está errado”.

⁷ Excertos retirados do texto “Teatro Vila Velha lança projeto a cidade que queremos”, disponível no blog do Movimento Desocupa. Conferir informações nas referências.

⁸ Neste ponto, podemos retomar Pêcheux (1990), que relaciona o realizado alhures com os movimentos revolucionários e sua busca pelo o que pode vir a ser.

Contudo, o consenso, a *conciliação*, também produz efeitos na discursividade da reivindicação contemporânea. Isso porque, a proposição de soluções, o debate, a síntese, a injeção à organização também faz parte da sustentação dos movimentos sociais, tendo em vista que eles representam a (ou se querem representantes da) *sociedade civil organizada*. O consenso, desse modo, funciona como evidência (isto é, efeito ideológico) para que qualquer proposta sobre a cidade seja formulada.

Por um lado, os movimentos produzem o conflito questionando e rasurando a organização administrativa da cidade. De outro lado, os movimentos se querem como ponto de síntese dos conflitos: são mediadores, porque tomam a participação popular e a proposição organizada de *soluções* como saída.

Suzy Lagazzi, em *O confronto político urbano administrado na instância jurídica*, pontua a produção do consenso como *necessidade* para que as políticas públicas busquem conter os litígios que atravessam o espaço urbano. Tais políticas têm por objetivo serenar os variados pontos de divergência que ocorrem na vida em sociedade. “A coerção fica formulada entre o administrativo e o jurídico”, diz Lagazzi (2010, p. 75), apontando para o fato de que a formulação do consenso tem, como ponto de sustentação, as instâncias administrativa e jurídica.

A autora formula o lugar do conflito tomando a conciliação como espaço controverso. A partir de suas análises, Lagazzi propõe que, neste espaço controverso que é a conciliação, “[...] o litígio é um efeito da incontinência do político que se manifesta no social sob a tutela administrativa do jurídico” (LAGAZZI, 2010, p. 75). Dito de outro modo, a autora nos diz que o conflito é produzido pelo modo como o político, custodiado pela administração jurídica, não consegue dar conta do social. Daí porque a conciliação (como prática administrativa do jurídico)⁹ torna-se um espaço controverso: ela acaba sendo uma prática circular, porque tenta dar conta dos conflitos causados pelas próprias políticas de que faz parte.

Na reflexão que propus, essa discussão me fez relacionar o funcionamento das políticas públicas e o funcionamento dos movimentos sociais contemporâneos¹⁰, considerando ambos como interventores na vida da cidade. Por um lado, as políticas públicas urbanas buscam, pela produção do consenso, conter os litígios que se dão nos modos de sociabilidade da/cidade. Tais políticas legitimam-se em sua própria constituição porque fazem parte das práticas do Estado e de seus modos de interpelação dos sujeitos por sua maneira jurídica de ser e de administrar.

Em contraponto, os movimentos sociais urbanos contemporâneos buscam o consenso pela conciliação, sem dispensar o conflito como prática. Isso porque, os movimentos precisam se legitimar como necessários para a vida urbana. Eles, assim, dão visibilidade ao conflito (um problema urbano se constitui como demanda em seu discurso) para depois, legitimando-se como “voz do povo”, propor uma solução, uma conciliação. Uma solução que, no caso aqui analisado, traça as mesmas trilhas das conciliações juridico-políticas e técnicas dadas no âmbito do funcionamento do Estado: a preservação do direito, do debate, da organização técnica-administrativa etc.

Na formulação “A cidade que queremos”, esse batimento entre *conflito* e *conciliação* se mostrou bastante produtivo. Ao projetar em seu discurso uma futuridade, o movimento silencia o presente. *Interdita-se* a cidade presente, porque ela não tem qualidade. Instala-se aí o conflito: “não queremos essa cidade!”. Ao mesmo tempo, *a-cidade-que-se-quer* vem pelo debate, pela negociação, pelo gerenciamento dos problemas. Um gerenciamento, vale ressaltar mais uma vez, que só é possível pela intervenção técnica e jurídica.

Tal intervenção materializa-se nas vozes que são legitimadas para o debate. Quando observamos os primeiros convidados a tomar posição no fórum supracitado, percebemos o modo como a discursividade administrativa, técnica e jurídica apresenta-se como lugar evidente de referência e relevância: prefeitura, conselhos de advocacia e representantes de órgãos técnicos (CREA, Sociedade

⁹ Por exemplo, se tomarmos, como é o caso de Lagazzi (2010), as práticas de conciliação que se efetivam pelo intermédio jurídico dos tribunais de “Pequenas Causas”.

¹⁰ Generalização que faço tomando o funcionamento do discurso analisado do Movimento Desocupa como referência.

Brasileira de Urbanismo, Comissão de Planejamento Urbano e Meio Ambiente etc.). Essa é a voz legitimada capaz de debater os problemas da cidade e propor uma *outra* cidade, a cidade que queremos¹¹.

No contexto de promoção de uma edição do Fórum que tinha como pauta o carnaval e a problemática da Praça de Ondina licitada para uso do Camarote Salvador, uma fala de um sujeito identificado com o movimento demandou minha atenção e reforçou em minha análise a relação *conflito-conciliação*:

Não podemos privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso. A ocupação desse camarote numa praça pública é privilegiar o valor de troca. **Temos que bater firme nisso e não aceitar.** Camarote só em área privada. Espaço público é pra pipoca, pra namorar, pra quem quer ficar em pé¹².

Compreendi esta fala como ponto de contradição entre o conflito e o consenso. Ponto de rasura entre: a) o imaginário da organização social e urbana em que as políticas públicas (e, na contraparte, os movimentos sociais como “espaço de debate”) são representativas da tentativa de contenção dos litígios; e b) o imaginário da reivindicação marcado pelo enfrentamento. De um lado, a oposição e o conflito se marcam na textualização *temos que bater firme nisso e não aceitar*. De outro, a injunção ao consenso se marca na própria proposição do debate, em que se busca variados *representantes de diversas organizações para debater*. A pergunta que se colocava foi, então: como debater tendo em vista uma posição de *não aceitar*?

Essa é uma questão que interessa, pois permite dizer que debater não significa necessariamente abandonar as posições político-militantes de um movimento social, embora represente, no contexto da reivindicação, em maior ou menor grau, a busca por conciliação. Esse entendimento permite propor duas paráfrases para *A cidade que queremos* as quais seriam formuladas de posições-sujeito diferentes:

P1 *A cidade que exigimos;*

P2 *A cidade de que gostaríamos.*

A primeira coincidiria como uma posição-sujeito de militância opositiva, subsumida na formulação: *temos que bater firme nisso e não aceitar*. A segunda, por sua vez, representaria uma posição negociadora menos opositiva, tomada pelo imaginário jurídico da conciliação, do debate e do próprio consenso, que negocia e se organiza. Em ambas, está em jogo *a cidade*, um objeto específico, determinado, homogêneo. Uma cidade a que se pode chegar, seja pela exigência, seja pela solicitação, porque tanto uma quanto outra sustentam-se no pré-construído do discurso técnico e jurídico o qual, por sua vez, reforça o imaginário de que é sempre possível ordenar a cidade.

A cidade, como objeto paradoxal no discurso do Desocupa, representa um signo tomado pelo desejo do vir a ser, do deslocamento e da mudança. Contudo, o discurso dominante, representado pelo modo como a sociedade capitalista é tomada por modelos de organização social, se faz presente nessa discursividade, impondo-se pela predominância do saber técnico, administrativo e jurídico. E isso, no jogo que se dá entre conflito e conciliação, circunscreve a resistência do movimento ao desejo de restabelecer a *ordem da*

¹¹ Não se trata de censurar o debate dos movimentos sociais com os órgãos que representam a administração político-jurídica da sociedade. Trata-se de visibilizar que, no que tange ao debate sobre a cidade, há um saber dominante que é ratificado e legitimado mesmo num espaço que se quer amplo o bastante para abarcar a diferença que representa a “sociedade soteropolitana”. É interessante notar que nenhum outro órgão representativo de outros setores da sociedade (líderes comunitários, associações de bairros, moradores de rua, associação de trabalhadores autônomos etc.) e que também tem o que dizer sobre a cidade e seu funcionamento foi mencionado no texto.

¹² Excerto retirado do texto “Quarta edição do projeto a cidade que queremos debate o modelo excludente do carnaval de Salvador”, disponível no blog do Movimento Desocupa. Conferir informações nas referências. Embora não seja este o foco da análise neste momento, não posso deixar de chamar atenção para o modo como esta fala acaba por silenciar a diferença de classes e sociabilidade nas relações específicas que se estabelecem durante o Carnaval. Note-se que a opção de “ficar em pé” no espaço público se sustenta na individualização do indivíduo, isto é, ele fica em pé porque quer, se quiser. Assim, estar num camarote ou ficar em pé na rua são afirmações construídas como opções relativas às escolhas do sujeito, como se nenhuma outra determinação (econômica, de classe, racial...) se impusesse nesse jogo.

cidade: não se trata de deslocar ou inverter o sistema que administra a vida urbana, trata-se de preservar esse sistema, ainda que se construa uma posição de confronto em relação a ele.

3 UMA PROPOSTA

Diante desse gesto analítico, vi a materialização de uma “resistência possível” (MODESTO, 2014, p 163) para os movimentos sociais urbanos contemporâneos. Embora o antagonismo se apresente como evidência e constitua muitas vezes o lugar de fala desse tipo de organização social, a ideologia jurídica, que é a ideologia do Estado, deixa suas marcas ao atravessar esse discurso. Além disso, há a sobredeterminação das questões urbanas no social produzindo sentido aí. Embora o movimento exija uma outra cidade, essa exigência está circunscrita nos limites do que é aceitável jurídica e tecnicamente. Tal limitação formata a discursividade do movimento de modo que seu dizer fique no ir e vir da relação conflito-conciliação.

Assim se configura uma resistência possível, pois, nesse contexto, parece só ser possível resistir ao já-posto pelo próprio já-posto. Reivindica-se então uma cidade que não é outra, mas a mesma: a que já está planejada e pensada na discursividade jurídico-administrativa, técnico-urbana. Uma resistência possível que se apresenta como circular, justamente porque a cidade-lei-plano-ordenada esbarra(rá) sempre no real da cidade cuja organização material não cabe nos protocolos da lei ou nos desenhos dos urbanistas.

Ao falar em “efeito de resistência” (MODESTO, 2014, p 158), proponho pensar em como a resistência só é possível funcionando em um espaço contraditório, embora seja encarada e constituída como resultado das oposições. Há a intenção de resistir, mas tal intenção, em si mesma, não garante a efetivação da resistência, já que ela se efetiva nas relações de identificação do sujeito. Relações estas atravessadas por diferentes e variadas determinações, que não deixam coincidir as causas (tal como elas se apresentam para o sujeito) e os sentidos (tal como constituem o sujeito e o significam no cruzamento das discursividades).

Mas, ao falar em contradição, quero pontuar que não significa dizer que o discurso dos movimentos sociais não se sustenta porque seria “contraditório”. É também preciso ler “contradição” de um modo diferente da linguagem cotidiana.

Assim, aqui, ao falar em contradição, busco dar visibilidade ao cruzamento de discursividades que constitui o discurso dos movimentos sociais. E é nesse espaço que a possibilidade da resistência, do deslocamento, pode vir a ser. Em outras palavras, ao invés de buscar o consenso, é preciso abrir espaço para a contradição. Deixar que ela produza seus efeitos até que *non-sens* faça sentido. E isso só é possível quando uma demanda (para utilizar um termo muito posto pelos movimentos sociais) se torna uma questão. Porque:

Basta uma nova palavra para desembaraçar o espaço duma pergunta, aquela que não tinha sido posta. A nova palavra abala as antigas, e faz o vazio para a nova pergunta. A nova questão põe em questão as antigas respostas, e as velhas questões adormecidas debaixo delas. Ganha-se aí uma nova visão da coisa. (ALTHUSSER, 1979, p. 34)

Mais do que concentrar esforços na oposição, é preciso prestar atenção à linguagem em movimento. Pois é na linguagem que o equívoco é possível. É no equívoco que o ritual cede. E é no ritual falho que novas relações, versões, inversões e deslocamentos são possíveis. Essa é uma proposição que não nega o espaço e a importância dos movimentos sociais, mas que privilegia antes o seu trabalho de *falar sobre* uma questão específica do que sua intenção marcada de construir uma mobilização antagonista que se perde nos emaranhados do discurso da conciliação.

O trabalho de falar sobre mobiliza uma série de condições de produção e abre o espaço para a diferença, pois este é um processo que mobiliza uma *relação a*. Se, por um lado, é impossível considerar a resistência nas mãos do sujeito; por outro lado, é preciso um sujeito que *fale sobre* para que a irrupção da resistência, tal como uma nova palavra que desembaraça o espaço duma pergunta, possa acontecer. Se, no âmbito da formação social capitalista, “[...] a arte de anestesiá-las resistências, de absorver as revoltas no consenso e fazer abortar as revoluções fez certamente grandes progressos” (PÊCHEUX, 2011, p. 92), fazendo com que uma prática de

resistência só se configure como *possível* pelo uso das ferramentas da ideologia dominante, não se pode esquecer que a linguagem, posta em movimento por sujeitos que ainda teimam em colocar questões, é uma possibilidade de que o sem-sentido faça sentido.

Longe de um retorno idealista que coloca a resistência na vontade de sujeitos livres e conscientes que se opõem e querem lutar, é bom ressaltar que o sujeito, como suporte da linguagem, participa dos processos discursivos através dos quais a resistência pode vir a ser. O sujeito está nesse processo. E é indispensável.

“É preciso ousar se revoltar”, nos diz Pêcheux (2009, p. 281). Então, que no exercício da resistência que é possível ao sujeito, essa que trabalha a partir da repetição do já-posto, o trabalho de mobilização da linguagem por sujeitos que se constituem em relação os sentidos se abra para metáforas, metonímias, paráfrases, polissemias em que a repetição se reduza nos pontos equívocos de seu funcionamento. Se a repetição do já-posto é um ponto com o qual a resistência que é possível tem que lidar, que ela seja tomada também como espaço de luta e que as palavras do poeta¹³ ganhem força e sentido: *Repetir, repetir – até ficar diferente*.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Sobre o trabalho teórico*. Lisboa: Editora Presença, 1967.

_____. Marxismo como teoria finita. In: *Revista Outubro*, São Paulo, Instituto de Estudos Socialistas, n. 2, p. 63-73, [1978] 1998.

_____. *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa: Editorial Presença, 1979.

_____. A corrente subterrânea do materialismo do encontro. In: *REVAN: revista crítica marxista*, Rio de Janeiro, p. 09-48, [1982] 2005.

_____. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, [1995] 2008.

BARBOSA FILHO, F. *A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível*. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARROS, M. Uma didática da invenção. In: _____. *O livro das ignoranças*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 95-98.

FELBECK, D. *Introdução aos mecanismos de resistência mecânica*. São Paulo: Edgard Blucher, 1971.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPPOLITE, J. A estrutura da linguagem filosófica segundo “O prefácio à Fenomenologia do Espírito”, de Hegel. In: MACKSEY, R; DONATO, E. *A controvérsia estruturalista*. São Paulo: Editora Cutrix, 1972. p. 170-181.

KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAGAZZI, S. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 75-84.

MALDIDIDER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

¹³ Manoel de Barros no poema Uma didática da invenção.

MODESTO, R. *Movimentos (d)e resistência no espaço urbano*. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORA, J. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

MOVIMENTO DESOCUPA. Teatro Vila Velha lança projeto a cidade que queremos. Disponível em <<http://movimentodesocupa.wordpress.com/2012/01/26/teatro-vila-velha-lanca-projeto-a-cidade-que-queremos/>>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Quarta edição do projeto a cidade que queremos debate o modelo excludente do carnaval de Salvador. Disponível em <<http://movimentodesocupa.wordpress.com/2012/03/08/4a-edicao-do-projeto-a-cidade-que-queremos-debate-o-modelo-excludente-do-carnaval-de-salvador/>>. Acesso em: 23 set. 2015.

ORLANDI, E. N/O limiar da cidade. In: *Rua*, Campinas, Nudcri/Unicamp, número especial, p. 07-19, 1999.

_____. *Discurso em análise*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *A noção da materialidade*: reunião de trabalho do Grupo DICIT. [jun. 2007]. Campinas: Unicamp/Labeurb. Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/videos/verVideo.lab?id=28>>. Acesso em 01 jul. 2013.

PÊCHEUX, M. “Delimitações, inversões, deslocamentos”. *Caderno de estudos linguístico*, Campinas, Unicamp, n. 19, p. 07-24, [1982] 1990.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

_____. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: ORLANDI, E. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux – textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, [1979] 2011. p. 73-92.

Recebido em 23/09/2015. Aceito em 23/12/2015.

A INTERFACE COGNITIVA NOS PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

LA INTERFAZ COGNITIVA EN LOS PROCESOS DE CATEGORIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

THE COGNITIVE INTERFACE IN PROCESSES OF CATEGORIZATION AND IDENTITY CONSTRUCTION

Lílian Noemia T. Melo Guimarães

Maria Sirleidy de Lima Cordeiro*

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O artigo visa analisar as identidades atribuídas aos atores sociais participantes do Movimento Passe Livre no Brasil; e investigar como eles são categorizados pelo discurso noticioso. Fundamentamo-nos no argumento de que as categorias são marcadas por uma “instabilidade constitutiva”, ou seja, transformam-se a partir dos contextos (MONDADA; DUBOIS, 2003). Sobre o tema *contexto*, baseamo-nos nos pressupostos da Sociocognição. Isso proporciona que haja uma interface cognitiva entre categorização e construção de identidades. Analisamos notícias de divulgação *on-line* sobre o Movimento Passe Livre. Percebemos que, mesmo que haja uma mudança na categorização atribuída aos atores sociais do movimento, as categorias nominadas pelo discurso das notícias possibilitaram uma maior visibilidade social de imagens negativas desses grupos. O contexto foi considerado, nesses termos, como um dos elementos chave para que as categorizações e atribuições identitárias ocorressem.

PALAVRAS-CHAVE: Categorização. Identidade social. Modelos de contexto.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar las identidades asignadas a los actores sociales participantes del Movimiento Pase Libre del Brasil; e investigar cómo ellos son categorizados por el discurso de prensa. Nos fundamentamos en el argumento de que las categorías están marcadas por una “inestabilidad constitutiva”, es decir, se transforman a partir de los contextos (MONDADA; DUBOIS, 2003). Para el tema contexto, nos basamos en los supuestos de la Sociocognición. Esto proporciona que haya una interfaz cognitiva entre categorización y construcción de identidades. Analizamos noticias de divulgación *on-line* sobre el Movimiento Pase Libre. Nos dimos cuenta de que, aunque haya un cambio en la categorización atribuida a los actores sociales del movimiento, las categorías designadas por el discurso de las noticias permitieron una mayor visibilidad social de imágenes negativas

*Alunas de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e bolsistas Capes. E-mails, respectivamente: lilian.noemia@gmail.com e sirleidy_lima@hotmail.com.

de estos grupos. El contexto fue considerado como un elemento clave para que las categorizaciones y las asignaciones de identidades ocurriesen.

PALABRAS-CLAVE: Categorización. Identidad Social. Modelos de contexto.

ABSTRACT: The article aims to analyze the identities attributed to social actors participating of Brazil's *Movimento Passe Livre* (Free Pass Movement) and to investigate the way these are categorized by the news talk. We are based on the argument that all categories are marked by a “constitutive instability”, in other words, they are transformed by the contexts (MONDADA; DUBOIS, 2003). About the context theme, we are based on the Socio-cognition assumptions. That provides that there is a cognitive interface between categorization and identity construction. We analyzed on-line news pieces about the *Movimento Passe Livre*. We realized that, even if there is a change in the categorization attributed to the movement's social actors, the categories nominated by the news speeches have allowed a better social visibility of negative images of these groups. The context was considered as one of the key elements for the categorizations and identity attributions to occur.

KEYWORDS: Categorization. Social identity. Context models.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pretende analisar as identidades atribuídas aos atores sociais mobilizadores e participantes do Movimento Passe Livre. Para isso, consideramos que o processo de categorização constitui-se como um dos mecanismos responsáveis pela construção de identidades sociais. Com isso, pretendemos especificamente analisar como os atores sociais responsáveis pelo Movimento Passe Livre no Brasil são categorizados pelo discurso noticioso. Baseamo-nos no fundamento de que as categorias são marcadas por uma “instabilidade constitutiva”, ou seja, elas não são preexistentes, mas elaboradas no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos (MONDADA; DUBOIS, 2003). A partir disso, entendemos que o contexto será de grande importância para o processo de categorização.

Sobre contexto, fundamentando-nos nos pressupostos teóricos da Sociocognição, o entendemos como sendo uma construção interacional (re)elaborada entre os participantes de uma interação a partir de variados elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a compreensão e produção de discursos (VAN DIJK, 2012). Os modelos de contexto, que para Van Dijk (2012) são o próprio contexto, constituem-se numa base mental tanto para a produção, bem como para recepção e compreensão de discursos (idem). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) um modelo mental desse evento, ou seja, o que sabem sobre ele, qual a opinião que têm sobre ele, quem são os participantes que estão envolvidos nele etc. Uma vez produzido esse modelo de contexto, os falantes iniciam a produção de seus discursos. Sendo assim, acreditamos que os modelos de contexto constituem-se na base para o processo de categorização. Com isso, consideramos que tais modelos são essenciais para a construção de identidades dos atores sociais responsáveis pelo Movimento Passe Livre.

O Movimento Passe Livre, vulgo MPL, caracteriza-se por ser uma organização de um grupo social brasileiro que tem por finalidade solicitar a gratuidade no transporte público coletivo. Esse movimento, a fim de pressionar o poder público e de lutar pela tarifa zero, começou a ir às ruas em 2013. Acreditava-se que essa mobilização seria a melhor maneira de o movimento conseguir seu objetivo. Logo, milhares de pessoas juntaram-se ao MPL e começaram também a reivindicar por esse e outros objetivos. Por isso, nesse ano, o movimento conseguiu uma grande visibilidade na mídia. Entretanto, ele não teve início no ano de 2013; o MPL já existia desde 2005, ano de sua fundação em Porto Alegre.

Para atingir os propósitos de nossa investigação, os materiais utilizados para a delimitação do *corpus* restringem-se ao domínio jornalístico, tendo como foco notícias de divulgação pública *on-line*, no jornal Folha de S. Paulo, sobre o Movimento Passe Livre no

Estado de São Paulo¹. As notícias foram coletadas em dois momentos, início e fim do movimento (de 6 a 10 e de 22 a 25 de junho de 2013), pois procuramos observar se ocorreram mudanças, durante o movimento, de categorizações dos atores sociais, e com isso da visibilidade social que esses grupos vieram a ter. Detivemo-nos à análise da categorização dos atores sociais, partindo de uma metodologia de caráter essencialmente analítico e interpretativo, recorrendo à abordagem qualitativa e quantitativa dos dados para uma melhor exemplificação.

Em um primeiro momento, este trabalho trará uma abordagem teórica mais específica sobre os temas referentes à construção de identidade social, categorização e contexto. Em seguida, vamos expor as análises das notícias, procurando demonstrar a relação existente entre processo de categorização, influenciado pelo contexto, e construção de identidades sociais.

2 IDENTIDADE SOCIAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Identidade, segundo Hoffnagel (2010, p.64), constitui-se “[...] numa noção tão comum e cotidiana que é difícil de se chegar a um consenso sobre seu significado [...]”. Antigamente, este tema só fazia parte dos debates e meditações filosóficas. Hoje, como afirma Bauman (2005, p.23), é “[...] um assunto de extrema importância e evidência [...]”. Diversas áreas, como Antropologia, Sociologia, Linguística etc., dedicam-se a estudar o tema.

Os estudos que primeiro se dedicaram a pesquisar os aspectos relacionados à construção de identidade de um sujeito afirmavam que esse sujeito nascia possuindo uma identidade e que ela permanecia a mesma até a sua morte. Entretanto, as investigações posteriores direcionadas para a análise desse tema mudaram tal concepção. As identidades sociais passaram a ser vistas não como algo particular de um grupo ou de um indivíduo. Começou-se a divulgar a ideia da multiplicidade de identidades que um mesmo indivíduo poderia ter. Ou seja, as identidades passaram a ser consideradas como sendo cada vez mais fragmentadas e fraturadas. Desse modo, as condições para essa multiplicidade e as suas construções passaram a estar intimamente vinculadas às condições de existência, à cultura e às relações sociais em que o indivíduo ou o grupo encontrava-se inserido (SIGNORINI, 1998).

Identidade social significa o grau de visibilidade que o homem possui no domínio público, isto é, na posição que ele ocupa na hierarquia organizada das relações sociais (idem). Isso faz com que a construção social da identidade seja vista como algo que sempre ocorre em um contexto marcado por relações sociais de poder, ou seja, está sempre relacionada com a atribuição de valores. Devido a isso, não se pode definir identidade sem inseri-la em um contexto que seja marcado por relações sociais e de poder.

Consoante a isso, assegura Catells (2002) que a identidade se configura na posição que uma pessoa ocupa dentro da sociedade em relação à posição que os outros também ocupam. Ou seja, é no âmbito do jogo de poderes e de diferenças que as identidades sociais vão constituir-se e não fora dele. (HOFFNAGEL, 2010; MOITA LOPES, 2003). Quando, por exemplo, procuramos assumir a nossa identidade de brasileiro, estamos mostrando que nos diferenciamos de espanhóis, japoneses, italianos; ou, quando declaramos que somos professores, estamos estabelecendo uma distinção entre a nossa profissão e a de médicos, jornalistas, dentre outras.

Para Kitzinger (apud MOITA LOPES, 2003), são construídas, suprimidas e promovidas socialmente identidades sociais de acordo com os interesses políticos da ordem dominante. Isso permite que essas elas estejam ligadas à ideia de interesses e estejam investidas de ideologia. Desse modo, qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante (RAJAGOPALAN, 1998).

Bauman (2005, p.17) afirma que as identidades são bastante negociáveis e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que ele percorre e a maneira como age são fatores relevantes para a sua constituição. Por meio do discurso é que essa construção acontece. Tomando por base tal fundamento, consideramos que o discurso midiático será um elemento essencial para a atribuição

¹ A eleição de tal jornal, em detrimento de outros, deveu-se ao fato de ele ser considerado o jornal de maior tiragem e circulação em todo o país. Essa informação foi obtida pelo Índice Verificador de Circulação de veículos impressos e digitais (IVCBRASIL, 2016).

identitária dos atores sociais que estão envolvidos no Movimento Passe Livre. O caminho que esses atores trilharam e os seus comportamentos foram, com certeza, primordiais para que as identidades sociais lhes fossem atribuídas. Entretanto, todos esses sujeitos envolvidos no movimento terão outras identidades que serão conferidas a eles, uma vez que se sabe que um mesmo sujeito pode ter várias imagens sociais. E é nesse ponto que o discurso da mídia entra em ação: atribuindo identidades diversas a esses sujeitos por meio de categorizações. Sobre este tema, exporemos algumas breves palavras no próximo tópico.

3 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Nas atividades de referenciação, sabemos que o processo de categorização é um ponto central na construção dos objetos de discurso. Compreendemos objetos de discurso conforme Mondada (1994, p. 17) nos esclarece, com base no seguinte fundamento: para o “[...] objeto de discurso interessa ter em conta a imbricação das práticas cognitivas e sociais nas operações de referenciação, onde a referência é construída pela atividade enunciativa”. Com base nisso, este estudo não enfatiza a perspectiva de que a referência é uma “etiquetagem” do mundo, mas sim, um fenômeno que constrói discursivamente os objetos de discurso, cuja estabilidade de sentido é construída por meio da língua com bases nas ações linguística, cognitiva e contextual.

A questão da instabilidade e da estabilidade dos objetos de discurso tem uma relação intrínseca com a categorização, uma vez que os objetos de discurso não são preexistentes nem dados; são elaborados nas atividades discursivas, transformando-se a partir dos contextos. Nessa perspectiva, o processo de categorização articula-se à instabilidade e à estabilidade dos objetos de discurso no aspecto linguístico e conceitual, uma vez que os mesmos serão constituídos discursivamente no texto. Isso quer dizer que o item lexical utilizado para categorizar um objeto possui uma instabilidade conceitual *a priori*. No entanto, ao ser escolhido para a tessitura de um texto, esse item lexical poderá ter uma estabilidade ou instabilidade na ação discursiva e na produção de sentidos. Por causa disso, Mondada e Dubois (2003) asseguraram que a instabilidade e estabilidade são construídas a partir de categorizações sociodiscursivas, em que os conhecimentos enciclopédicos, culturais e de mundo associam-se e estabilizam o sentido do item lexical no discurso.

Vale ressaltar que, para Mondada e Dubois (2003, p. 33), “[...] uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, a concorrer com outras categorias sugeridas, produzindo sentido a partir do contraste com o precedente”. Desse modo, compreendemos que os discursos materializam-se em categorizações as quais enquadram situações linguísticas socialmente situadas e, ao mesmo tempo, funcionam como poderosas estratégias de manipulação de argumentos, gerando pontos de vista diversos na interpretação do leitor. Conforme as autoras,

As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa e historicamente. [...] A variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre, por exemplo, muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de ‘antieuropéia’ ou de ‘nacionalista’ segundo o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente, um ‘traidor’ pode tornar-se um ‘herói’. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22-23).

Em face dessas concepções postuladas pelas autoras, compreendemos que o processo de categorização é dinâmico, visto que os objetos de discurso são modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se em relação ao sentido no curso da progressão textual.

É necessário considerar, ainda, que o elo entre a categorização e a construção de identidades sociais, neste trabalho, é o contexto, pois é ele quem vai subsidiar, com os conhecimentos enciclopédicos e de mundo, a estabilidade e a instabilidade dos objetos de discurso, construindo sentidos discursivos ao texto e aos acontecimentos socialmente compartilhados. Sobre esse tema, vamos nos deter a algumas breves considerações no próximo tópico.

4 CONTEXTO SOB A LUZ DA SOCIOCOGNIÇÃO

O tema contexto desperta um interesse crescente de estudos em diversas áreas, como Literatura, Semiótica e Artes, Estudos do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Sociologia, Etnografia e Antropologia, Psicologia, Ciências da Computação e em variados campos de estudo da Linguística (VAN DIJK, 2012). Cada uma dessas áreas direciona o seu olhar para o assunto sobre pontos de vista distintos e isso possibilita que o contexto seja definido e caracterizado de diversas maneiras.

A partir de questionamentos sobre a separação existente entre o que seria interno e externo, mental e social, nos processos cognitivos, novas visões e estudos começaram a ganhar espaço nas investigações sobre a cognição humana. Tais estudos repensaram os fundamentos que versavam sobre a cognição se constituir como um aspecto unicamente mental, e passaram a considerar o social como elemento fundamental para o desenvolvimento de processos cognitivos. A nova ideia que passava a se desenvolver agora era a seguinte: “[...] muitos processos cognitivos acontecem na sociedade [...]” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.279). Ou seja, muito da cognição não estava na mente do indivíduo, como se pensava nos estudos clássicos, mas sim, fora dela, estava no social.

Essas novas ideias começaram a influenciar os estudos em relação ao que se entendia por contexto e à ênfase que se dava a ele no processamento cognitivo. O social, passando agora a ser considerado como elemento ímpar para a cognição, permite que os aspectos contextuais sejam tomados como fundamentais para a cognição humana. Como consequência disso – ou seja, da ideia de que a cognição se constitui na interação –, os estudos sobre interação, compreensão e inferências passaram a levar em consideração o contexto sob um novo ponto de vista, o sociocognitivo.

Tomando por base esses pressupostos teóricos da Sociocognição, ancoramo-nos no conceito de que contexto constitui-se em uma construção interacional (re)elaborada entre os participantes de uma interação a partir de variados elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a compreensão e produção de discursos (VAN DIJK, 2012). Compartilhando dessa abordagem, destaca Falcone (2012) que as propriedades intersubjetivas dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados entre eles e a ação de como interpretam os aspectos contextuais serão tidos como peças fundamentais para a compreensão do discurso, como, também, para controlar a produção do discurso. Diante disso, percebe-se que o contexto opera na produção de um texto (falado ou escrito) e nas práticas sociais discursivas mediadas pela cognição e linguagem.

Tal definição demonstra a importância que o contexto tem para os processos de produção e compreensão de textos e de discursos. Em relação a este último aspecto, Marcuschi (2008) enfatiza a ideia de que, para se compreender uma expressão linguística ou um texto em uso, é primordial entendê-lo em seus contextos. Desse modo, para o desenvolvimento de possibilidades de compreensão textual, faz-se necessário que o leitor, falante ou ouvinte não apenas leve em consideração a informação textual, mas também o contexto de determinada situação social.

Além de ser importante para a compreensão, como dizemos anteriormente fundamentadas em Van Dijk (2012) e Falcone (2012), o contexto também é de fundamental relevância para o processo de produção textual e discursiva. É neste ponto que a relação existente entre contexto e processo de categorização se faz presente. Isso porque, para que as diversas categorizações sejam elaboradas e reelaboradas, faz-se importante que o contexto seja sempre levado em consideração.

Assegura Van Dijk (2012) que o contexto pode ser considerado como sendo modelos de contexto. Eles configuram-se numa “base mental” tanto para a produção, a recepção e compreensão de discursos (VAN DIJK, 2001). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) primeiramente um modelo mental deste evento. O que vai contribuir para a ativação deste modelo compreende exatamente o que esses falantes vão considerar como sendo importante no evento. Uma vez produzido esse modelo de contexto, é que os falantes iniciam a produção de seus discursos.

Com base nisso, poderíamos dizer que constantemente elaboramos e reelaboramos categorizações sobre as coisas do mundo, fundamentadas nesses modelos de contexto que todos nós – leitores e produtores de textos e de discurso – temos sobre o que nos cerca. E essas categorizações, como pretendemos demonstrar em nossas análises, muitas vezes, podem contribuir para atribuir

identidades sociais aos sujeitos. Vemos, a partir disso, como os aspectos da cognição, categorização e atribuição identitária estão intrinsecamente relacionados. Sobre isso, segue, no próximo tópico, uma abordagem um pouco mais detalhada.

5 RELAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ATRIBUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS ATORES SOCIAIS DO MOVIMENTO PASSE LIVRE

Van Leeuwen (1997), investigando a noção de representação social de alguns atores sociais, em discursos, apresenta algumas estratégias que os locutores podem recorrer para representar esses atores, e uma delas é a de categorização. Diz o estudioso que a categorização dos atores sociais pode se dar de duas maneiras fundamentais: uma relacionada às atividades que os atores realizam, como, por exemplo, suas funções ou ocupações, denominada, por isso, de funcionalização; e, outra, relacionada não àquilo que os atores fazem ou desempenham, mas ao que eles são, ou seja, o que os constitui e os diferencia de outros indivíduos, denominada de identificação.

A nosso ver, esses tipos de categorizações a que Van Leeuwen (1997) se refere servem de orientação para atribuir identidade a um indivíduo. Para que as construções das diversas identidades de uma pessoa aconteçam, podemos dizer que existem vários mecanismos e um deles constitui-se exatamente nas representações sociais que se fazem desses indivíduos. Ou seja, a maneira como esses atores sociais serão representados (categorizados) nos diversos discursos se constituirá no caminho para que as distintas e múltiplas construções identitárias de um ser ocorram.

Essas possibilidades de múltiplas identidades acontecem porque, segundo Hoffnagel (2010), as relações sociais em que o indivíduo ou o grupo se encontra inserido, as interações deles no curso de eventos comuns serão essenciais para influenciar a construção de tais identidades. E como as pessoas fazem parte de diversas relações e interações sociais, identidades diversas são criadas. A autora afirma também que as atribuições de identidades sociais são sempre inequivocadamente realizadas como um trabalho simbólico de um grupo com sua cultura. Dessa forma, concebe-se a ideia de que tais identidades são construídas sobre diferentes referenciais disponíveis e distintos recortes.

Com base nesses fundamentos, podemos dizer que essa multiplicidade de identidades acontece pela influência do contexto. Essas relações sociais, interações e cultura que a autora menciona constituem-se em situações sociais aos quais nós estamos inseridos. E são as interpretações que nós, indivíduos, temos dessas diversas situações sociais que vão nos ajudar a construir identidades sociais por meio das distintas categorizações que atribuímos aos atores sociais.

A partir disso, pensando na importância do contexto para as construções identitárias e na relação existente entre os processos de categorização e essa construção, iniciamos a análise das notícias que compunham o nosso *corpus* de pesquisa. Como já dito na introdução, esses textos noticiosos coletados foram publicados no jornal Folha de S. Paulo de divulgação *on-line*, cuja circulação se configura como uma das maiores do país. Tais textos foram selecionados em dois momentos, pois procuramos investigar se ocorreram mudanças de categorizações dos atores sociais e, consequentemente, de suas construções identitárias durante o período de início e de fim do movimento. O número de notícias publicadas nas datas mencionadas sobre o tema foi de dezoito notícias. Por restrições de espaço, limitamo-nos a apresentar neste artigo apenas a análise de um texto². O critério para a seleção dessa notícia foi a recorrência de categorizações pejorativas, a apresentação de xingamentos e a variabilidade significativa de categorizações atribuída aos atores das manifestações.

Antes de nos determos às análises mais detalhadas das notícias que compunham o nosso *corpus*, realizamos um levantamento das categorizações que o jornal decidiu eleger para se referir a esses atores sociais. No que se refere à ocorrência quantitativa das categorizações dadas aos atores sociais nas dezoito notícias publicadas, foram encontrados: **29** vezes a categorização manifestantes, sendo assim, a categorização mais recorrente; **13** vezes a categorização grupo; **3** vezes a categorização organizadores; **3** vezes a

² Mesmo expondo apenas um texto, as considerações finais que serão levantadas referem-se ao corpus como um todo.

categorização multidão; 4 vezes a categorização participantes; 2 vezes a categorização integrantes da passeata, 2 vezes a categorização pessoas e apenas 1 (uma) vez a categorização povo. Como podemos observar, a maior opção de escolha para categorizar os atores sociais foi a palavra **manifestantes**. Vale salientar que, no decorrer das análises, houve uma suavização nas categorizações, uma vez que o Movimento Passe Livre foi adquirindo mais credibilidade na sociedade e a mídia foi construindo outros objetos de discursos menos persuasivos negativamente.

Para melhor evidenciar nossa discussão, vejamos o exemplo selecionado, com sua respectiva análise³.

PROMOTOR SE DESCULPA APÓS INCITAR PM A SER VIOLENTA

TEXTO PUBLICADO POR ROGÉRIO ZAGALLO CHAMA **MANIFESTANTES DE 'BUGIOS'**⁴

O promotor Rogério Zagallo, da 5ª Vara do Júri de São Paulo, publicou texto no Facebook, na sexta-feira, com xingamentos a **manifestantes do Movimento Passe Livre** e incitando a violência.

Ontem, ele apagou o comentário, pediu desculpas e disse à Folha que foi apenas um desabafo.

"Estou há duas horas tentando voltar para casa, mas tem **um bando de bugios** revoltados parando a Faria Lima e a Marginal Pinheiros. Por favor alguém pode avisar a Tropa de Choque que essa região faz parte do meu Tribunal do Júri e que se eles matarem esses **filhos da puta** eu arquivarei o inquérito policial", diz o texto.

"Que saudades do tempo em que esse tipo de merda era resolvida com borrachada nas costas dos **merdas**", continua. Zagallo afirmou ontem que publicou o texto, mas que só mal-intencionados achariam que as declarações são sua opinião.

[...]

Os trechos destacados em negrito correspondem às categorizações dos atores sociais do Movimento Passe Livre dada pela mídia; são elas: **manifestantes**, **manifestantes do Movimento Passe Livre**, **um bando de bugios**, **filhos da puta**, **merdas**. Essas categorizações atribuídas aos participantes, discursivamente, constroem identidades as quais estão carregadas de julgamentos valorativos.

É importante expor que, para Mondada e Dubois (2003, p. 33), "[...] uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, a concorrer com outras categorias sugeridas, e produzindo sentido a partir do contraste com o precedente". Assim, entendemos que os discursos se materializam em categorizações as quais enquadram situações linguísticas socialmente situadas e, ao mesmo tempo, funcionam como poderosas estratégias de manipulação de argumentos, gerando pontos de vista diversos na interpretação do leitor.

Pelo que foi exibido no texto acima, compreendemos que a categorização configura-se em um processo dinâmico de construção de objetos de discurso, em que a escolha do item lexical para categorizar os atores sociais mobilizadores e participantes do Movimento Passe Livre vai depender dos modelos de contexto. Desse modo, os modelos de contexto influenciam na categorização, que, por sua

³ É relevante dizer que em nossa análise não nos detemos apenas à categoria nominal dos participantes do movimento, mas também, a como tais atores são construídos no discurso como um todo, de maneira a proporcionar suas atribuições identitárias.

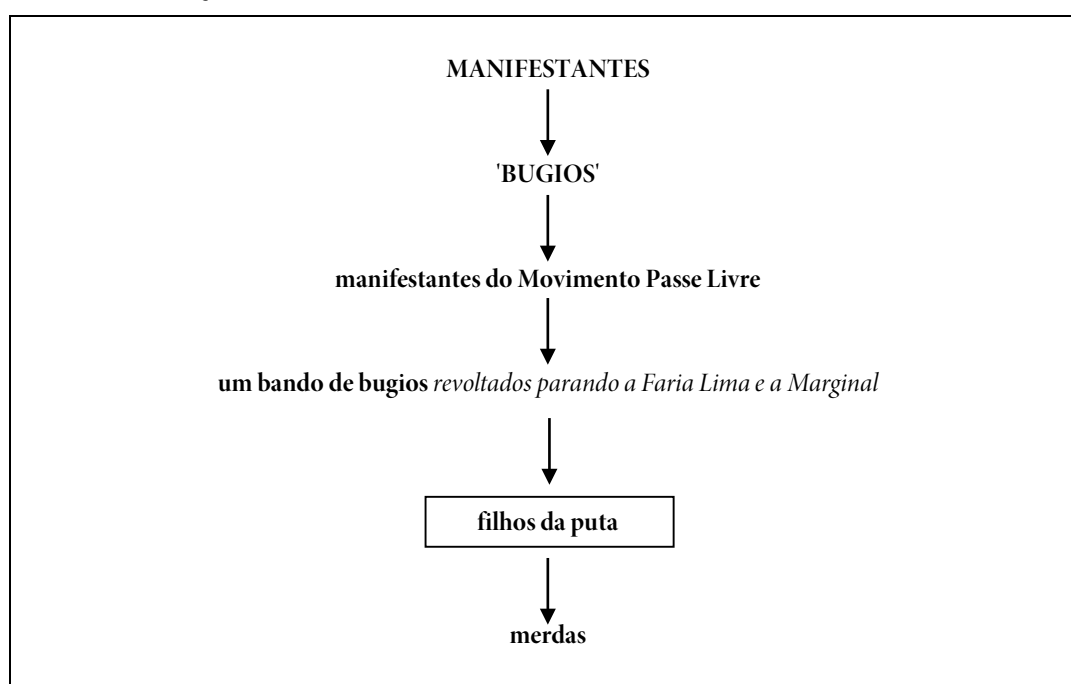
⁴ Texto publicado em 10 de junho de 2013, pelo Jornal Folha de S. Paulo (PROMOTOR..., 2013).

vez, vai exercer um papel norteador para a construção da significação, podendo conduzir o leitor a ver os acontecimentos sociais de um determinado ângulo que expressa e favorece um julgamento valorativo institucional no domínio jornalístico.

Além das categorizações dos atores serem chamativas, com alguns xingamentos, outro elemento que nos chamou a atenção nesse texto foi a cadeia referencial dos atores sociais do Movimento Passe Livre, a qual está retomando, categorizando e recategorizando os manifestantes dos eventos com uma variação lexical dinâmica. Desse modo, compreendemos que a seleção dos itens lexicais e o encadeamento discursivo podem construir as identidades desses atores, bem como, podem influenciar o leitor a construir julgamentos valorativos de acordo com o que o jornal está veiculando.

Vejamos na figura (1) a cadeia referencial sobre os manifestantes do evento, construída a partir do texto exposto acima:

Quadro 1: Cadeia Referencial sobre os atores sociais do Movimento Passe Livre.



Fonte: elaboração nossa (2014)

Ao observarmos a figura (1), vemos a construção de uma cadeia referencial e a ênfase de informações negativas sobre os atores das manifestações. Nesse exemplo, as categorizações sobre os manifestantes ancoram aspectos que são direcionados ao evento na atividade discursiva. Desse modo, as categorizações: **bugios**, **manifestantes do Movimento Passe Livre**, **um bando de bugios**, **filhos da puta** e **merdas** constroem uma cadeia referencial com uma variação lexical bastante versátil e dinâmica, atribuindo aos atores as predicções que acionam modelos de contexto com sentido negativo. O termo: bugios, por exemplo, possui o sentido de macacos; filhos da puta e merdas são termos que além de pejorativos, configuram-se, popularmente, como xingamentos muito grosseiros.

Assim, nessa cadeia referencial, podemos dizer que os objetos de discurso dentro de uma atividade de referenciação apresentam retomadas anafóricas e categorizações que deixam o texto mais dinâmico e informativo. Isso significa dizer que os manifestantes foram retomados e (re)construídos durante todo o texto com categorizações e recategorizações as quais enfatizam xingamentos, que se tornam visíveis e recorrentes na progressão tópica e na argumentação do texto, e que, ao mesmo tempo, constroem identidades com predicções e julgamentos valorativos negativos sobre os atores sociais do Movimento Passe Livre.

Portanto, diante do encadeamento textual-discursivo dos objetos de discurso e da cadeia referencial, vemos que as categorizações evidenciam características negativas aos manifestantes do evento, bem como, podem acionar modelos de contexto. Em vista disso, as categorizações encontradas nesse texto apresentam uma construção social e cognitiva da realidade na ação discursiva,

corroborando a assertiva de Marcuschi (2007, p. 98) quando diz: “[...] as categorias não são dadas nem naturais, mas construídas discursivamente [...]”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pudemos constatar que, mesmo havendo, no decorrer das publicações das notícias, uma mudança na categorização atribuída aos atores sociais responsáveis pelo movimento, as categorias nominadas pelo discurso dos textos noticiosos, além de ajudarem na construção de identidades múltiplas dos atores responsáveis pelo Movimento Passe Livre, possibilitaram uma maior visibilidade social de imagens negativas desse grupo.

Pudemos verificar que as categorizações e, conseqüentemente, as atribuições identitárias do grupo MPL, aconteceram por meio de uma interface cognitiva. Isso advém da influência que o contexto e, por conseguinte, os modelos de contexto tiveram para que o processo de categorização acontecesse e para que as identidades fossem construídas. Além disso, a construção dos objetos de discurso não foi aleatória, ela estava de acordo com os modelos de contexto e com as informações que o leitor e produtor do texto tinham armazenadas em sua memória, as quais são decorrentes de seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo. Logo, as categorizações, como, por exemplo, **filhos da puta**, **bando de bugios**, **merdas**, foram pejorativas e foram, para o jornal, as que mais se adaptaram ao projeto de descrever e interpretar os atores do MPL. Vale ressaltar, também, que tais categorizações orientaram a direção argumentativa do texto, englobando um conjunto de valores que influenciaram os modelos de contexto e as visões de mundo dos leitores sobre os manifestantes.

A partir disso, consideramos que todo leitor deve estar atento às (re)categorizações e (re)significações dadas pela mídia aos atores sociais, visto que existe uma ação discursiva de posicionamentos valorativos, em maior ou menor grau, nas categorizações. Ressaltamos, ainda, o indicativo de que mais estudos devem ser realizados para investigar a categorização e a construção da identidade no domínio jornalístico, numa perspectiva sociocognitiva, pois, constatamos que as categorizações, para construir as identidades dos atores do MPL, constituem-se como uma atividade discursiva dinâmica a qual aciona modelos de contexto de uso real e autêntico da língua.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FALCONE, K. A. *O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal*. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

HOFFNAGEL, J. C. *Temas em antropologia linguística*. Recife: Bagaço, 2010.

IVCBRASIL. Disponível em: <<http://www.ivcbrasil.org.br>>.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.251-300.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. (Org.). *Discursos de identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.13-35

MONDADA, L. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir*. Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne: Université de Lausanne, Faculté de Lettres. Thèse pour obtenir le grade de docteur en lettres, 1994, 671 p.

_____. Processus de categorisation et construction discursive de categories. In: DUBOIS, D. (Org.). *Categorisation et cognition: de la perception au discours*. Paris: Editions Kimé, 1997. p. 291-313.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.17- 52.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagens e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PROMOTOR se desculpa após incitar pm a ser violenta. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.21-45.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: _____. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

VAN DIJK, T. A. *Discurso, notícia e ideologia*. Porto: Campo das Letras, 2005.

_____. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN LEEUVEN, T. A Representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p.169-222.

Recebido em 25/10/2015. Aceito em 29/11/2015.

UM CORAÇÃO QUE PULSA FORA DO CORPO: IMAGENS PASSIONAIS NAS CARTAS DE FRIDA KAHLO

UN CORAZÓN QUE LATE FUERA DEL CUERPO: IMÁGENES PASIONALES EN LAS CARTAS
DE FRIDA KAHLO

A HEART THAT BEATS ON THE OUTSIDE: PASSIONATE IMAGES IN FRIDA KHALO'S
LETTERS

Maria da Penha Casado Alves*

William Brenno dos Santos Oliveira**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: Entre os anos 30 e 40 do século passado, o México viu surgir, das cinzas da revolução mexicana, uma figura singular. Frida Kahlo é descrita, até hoje, pelo imaginário social – em seus quadros, em suas fotografias – como uma mulher que marcou uma época e que se tornou símbolo de lutas, e isso se estende até a contemporaneidade. Criaram-se, em volta da pintora mexicana, várias imagens sociais que eram delineadas no jogo dialógico entre suas obras e seus interlocutores. Tomando como referência essas assertivas, o artigo, ora apresentado, objetiva realizar análise de uma carta escrita por Frida para um de seus interlocutores amados/amantes – um dos homens com quem ela se envolveu, afetivamente, durante períodos diferentes de sua vida –, e mapear os *ethé* construídos por ela em enunciados nos quais ela ‘pinta’ verbalmente uma imagem de si, que se revela nas escolhas lexicais empreendidas para falar de amor, de traição, de amizade, de dor e de seu estar no mundo. Diante disso, refinamos uma imagem estética e ideológica de Frida Kahlo que se recobre de passionalidades distintas e de graus dialógicos diversos. Para tanto, fundamenta nossa análise os pressupostos teóricos advindos de M. Bakhtin, sobre estilo e enunciado concreto, e de Maingueneau, sobre *ethos* discursivo no que concerne à construção da imagem de si.

PALAVRAS-CHAVE: Frida Kahlo. Cartas pessoais. *Ethos* discursivo. Estilo. Enunciado concreto.

* Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Pós-doutorado pela Unicamp. Professora Associada do Departamento de Letras e da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/UFRN. E-mail: penhalves@msn.com.

** Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor substituto do Departamento de Letras da UFRN. E-mail: william_brenno@hotmail.com.

RESUMEN: Entre los años 30 y 40 del siglo pasado, México vio surgir de las cenizas de la revolución mexicana, una figura singular. Frida Kahlo es descrita, hasta hoy, por el imaginario social – en sus cuadros, en sus fotografías – como una mujer que ha marcado una época y que se ha convertido en un símbolo de luchas, y esto se extiende hasta la contemporaneidad. Se ha creado en torno a la pintora mexicana, varias imágenes sociales que se describen en el juego dialógico entre sus obras y sus interlocutores. Teniendo por referencia estas afirmaciones, el artículo aquí propuesto busca realizar un análisis de una carta escrita por Frida a uno de sus interlocutores amados/amantes – uno de los hombres con los que estuvo involucrada, emocionalmente, durante diferentes períodos de su vida – y, como objetivo, hacer un mapeo de los *ethé* construidos por ella en enunciados en los cuales ella "pinta" verbalmente una imagen de sí misma que se revela en las opciones léxicas elegidas para hablar de amor, de traición, de amistad, de dolor y de su estar en el mundo. Por lo tanto, hemos refinado una imagen estética e ideológica de Frida Kahlo que se cubre de pasiones distintas y de diversos grados dialógicos. Con este fin, fundamentan nuestro análisis los presupuestos teóricos postulados por Bakhtin sobre estilo y enunciado concreto y de Maingueneau sobre *ethos* discursivo.

PALABRAS CLAVE: Frida Kahlo. Cartas personales. Ethos discursivo. Estilo. Enunciado concreto.

ABSTRACT: Between the years of 1930s and 1940, Mexico witnessed the emergence, from the Mexican revolution's ashes, a singular figure. Frida Kahlo is described, even today, by the social imaginary - in her paintings and photographs - as an epoch-making woman who became a symbol of struggle, and that remains nowadays. Several social images were created based on the Mexican painter, outlined in the dialogic game between her work and her interlocutors. Taking these assertions as references, this article aims to analyze a letter written by Frida for one of her loved/lover interlocutors - one of the men with whom she got affectively involved during distinct periods of her life -, and to map the *ethé* built by her in statements in which she verbally "paints" an image of herself that reveals itself through the lexical choices elected for talking about love, betrayal, friendship, pain, and being in the world. We have refined an aesthetic and ideological image of Frida Kahlo that is covered by distinct passion and by diverse dialogic degrees. In order to do so, our analysis is based on M. Bakhtin's theoretical assumptions on the image construction itself, and Maingueneau on discursive *ethos*.

KEYWORDS: Frida Kahlo. Personal letters. Discursive *ethos*. Style. Concrete enunciation.

1 INTRODUÇÃO

Amurallar el propio sufrimiento es arriesgarte a que te devore desde el interior.

Frida Kahlo (1954)

Entre os anos 30 e 40 do século passado, o México viu surgir, das cinzas da revolução mexicana, uma figura singular. Frida Kahlo é descrita, até hoje, pelo imaginário social – em seus quadros, em suas fotografias – como uma mulher que marcou uma época e que se tornou símbolo de lutas; tal fato estende-se até a contemporaneidade. Criou-se, em volta da pintora mexicana, várias imagens sociais, que foram delineadas no jogo dialógico entre suas obras e seus interlocutores. Tomando como referência essas assertivas, o enfoque, ora apresentado nos limites deste artigo, tomou como procedimento realizar análise de uma carta escrita por Frida para um dos seus interlocutores amados/amantes – um homem com quem ela se envolveu afetivamente durante períodos diferentes de sua vida –, e, como objetivo, mapear os *ethé*¹ construídos por ela em enunciados nos quais ela 'pinta' verbalmente uma imagem de si que se revela nas escolhas lexicais realizadas para falar de amor, de traição, de amizade, de dor e de seu estar no mundo. Diante disso, refinamos uma imagem estética e ideológica de Frida Kahlo que se recobre de passionalidades distintas e de graus dialógicos diversos. Há, no recorte temporal e axiológico que fizemos para este artigo, uma mulher de natureza amante/passional que transformou o amor em mote para seus embates com interlocutores com quem se envolveu afetivamente.

Interessa, portanto, a Frida escritora de inúmeras cartas, que foram produzidas ao longo de toda sua vida, para diversos interlocutores, dentre eles, o seu grande amor Diego Rivera, seus amigos, suas amigas e seu médico.

¹ Optamos, neste artigo, por não destacar com itálico os termos *ethé* e *ethos*, uma vez que tais concepções já se apresentam em uso corrente nas pesquisas e publicações no Brasil.

Tais cartas são reveladoras de vários *ethé* que não podem ser visualizados apenas observando seus quadros. Nessas cartas, Frida mostra seus sentimentos mais profundos e toda revolta com sua condição física e a concepção de fidelidade que seu amado marido seguia, pois, segundo ele, “ser fiel era apenas mais um dos valores burgueses” (HERRERA, 2012, p. 55). Ao escrever, Frida usava de toda sua franqueza, empregando um vocabulário singular e marcado de afetividade para externar suas ideias e sentimentos.

Assim, especificamente, interessa-nos, no modo de organização do enunciado, aquilo que Bakhtin (2003) irá chamar de estilo individual. Na relação de constituição do enunciado com o mundo da vida, será primordial para a nossa pesquisa a noção de *ethos* discursivo, encabeçada pela análise do discurso. Dessa maneira, procuramos neste texto, com a finalidade de atingir os nossos objetivos, entrecruzar e fundir essas duas categorias (*ethos* discursivo e estilo individual). Em outras palavras, podemos dizer que apresenta, na construção da análise que fizemos, o estilo individual como suporte estruturante para a construção do *ethos* discursivo. Em decorrência disso, olhamos para os dizeres de Frida Kahlo na intenção de buscar e problematizar as imagens sociais, amparados por pistas estilísticas, que foram, ao longo do tempo, construindo e desconstruindo ideologicamente Frida.

Investigar e observar os escritos de Frida Kahlo, por meio das lentes da Linguística Aplicada, é uma demanda que, há algum tempo, buscamos consolidar. A fonte de empiria a partir da qual construímos nosso *corpus* é o livro intitulado “Cartas apaixonadas de Frida Kahlo”, compilado por Martha Zamora, uma pesquisadora cujo interesse é a vida da artista mexicana. Trata-se, portanto, de uma reunião de cartas pessoais que Frida escreveu durante toda sua vida, compondo um fascículo com mais de cinquenta cartas escritas em diferentes épocas de sua vida e com interlocutores os mais variados possíveis, remetentes que rodeavam a vida social da mulher que matinha o hábito de escrever cartas. Nosso objeto de análise, no entanto, é composto por uma carta que selecionamos de acordo com interesses específicos.

Em continuidade, interessa-nos, para início de discussão, a assertiva de Geraldi (2012)

Quem estuda a linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente (GERALDI, 2012, p. 27-28).

Trataremos a carta, portanto, como um enunciado concreto e inacabado. Dela emergem vozes que nos ajudarão, no embate dialógico com nosso olhar exotópico, a dar acabamento às imagens que a pintora constrói de si, agora, discursivamente. Interessa-nos ouvir a Frida que está em luta axiológica constante com seus outros e que é constituída nessa arena dialógica.

Constata-se que Frida Kahlo é, por um lado, conhecida, mundialmente, por seus quadros, os quais originam muitos trabalhos no campo das artes plásticas e da história da arte, com as telas da artista mexicana; por outro, há ainda uma demanda investigativa sobre sua produção escrita, o que nos leva a afirmar, diante disso, que Frida é pouco conhecida por sua produção escrita, de modo que a produção acadêmica voltada para os escritos dela é quase inexistente. Nesse sentido, vale ressaltar os artigos publicados de Casado Alves (2010; 2012a; 2012b) a partir de um enfoque teórico-metodológico bakhtiniano. No campo de investigação da Linguística Aplicada (LA), por exemplo, não foi identificado nenhum estudo em nível de pós-graduação: tal fato lança-nos para o desafio de construir conhecimento sobre a prática discursiva, tendo como objeto/foco a epistolografia de Frida. O nosso objeto de pesquisa, portanto, revela-se pouco comentado, menos ainda sob o enfoque teórico e metodológico no qual nos apoiamos, qual seja: a concepção dialógica de linguagem e, conseqüentemente, de sujeito (BAKHTIN, 2003; 2009). Para esse pensador, o sujeito, histórico e inacabado, é construído e constituído nos processos de interação verbal, interação que pressupõe sempre a relação com um outro, a qual não se reduz apenas ao seu interlocutor imediato.

Dessa maneira, por adotarmos o que postula Bakhtin (2003, p. 262) a respeito dos gêneros discursivos – como produzidos, reelaborados e estilizados nas práticas sociais e que cada esfera social elabora seus “tipos relativamente estáveis” –, entendemos que o gênero discursivo “carta pessoal” não se constitui de forma diferente. No caso de Frida, ela é esse sujeito histórico e inacabado que, em constante diálogo com seus outros, por meio das cartas, cria para si mesma determinadas imagens que serão interpretadas, lidas e refratadas por tantos outros que, dependendo do lugar em que estão, poderão observá-la de formas diferentes. Nesse sentido,

propomo-nos a analisar a carta de Frida Kahlo, a partir do olhar exotópico (BAKHTIN, 2003), para tentar dar acabamento às imagens que a pintora/escritora construiu de si mesma.

Em decorrência, a prática de escrita de Frida – via gênero carta pessoal – interessa-nos por consistir em uma prática social de linguagem a partir da qual ela posicionava-se a respeito dos mais variados temas. Ademais, devido ao fato de a LA, segundo Moita Lopes (2006, p. 14), ser, principalmente, “[...] um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” e, ainda, de acordo com Celani (2000, p.19), “a LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”, entendemos que nossa proposta necessita do par de óculos “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2009) da LA para prosseguir nesse caminho investigativo que escolhemos trilhar.

2 AS CORES TEÓRICAS DE NOSSA PALETA DIVERSIFICADA

Compreendemos que “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*.” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Isso reforça a nossa inquietação discursiva de querer ouvir várias vozes em todos os momentos desta investigação, selecionando aquelas que melhor servirem ao nosso propósito comunicativo.

Nesse sentido, subsidiamo-nos nas considerações do Círculo de Bakhtin para a criação de um todo integrado (arquitetônico) a respeito das cartas apaixonadas de Frida Kahlo.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Para situar o contexto desta pesquisa assim como o objeto, demarcaremos a concepção de linguagem, na qual apoiamo-nos. Trata-se de uma concepção sócio-histórica, situada e construída nas bases sociais do discurso. Portanto, pensamos a linguagem como interação social e discursiva, “constitutivamente dialógica”, construída pelo sujeito e que, também, o constrói.

Em “Para uma filosofia do Ato Responsável” (BAKHTIN, 2010) – livro que data do início da década de vinte do século passado –, a inquietação de Bakhtin com a linguagem aparece subordinada às suas reflexões sobre ética e filosofia. Observamos que, nesse texto, o filósofo da linguagem já a compreende como atividade concreta vinculada à dimensão da vida e entendida, portanto, como concreta. Ela carrega expressividade e atitudes valorativas dos *sujeitos* em relação ao seu objeto discursivo.

Nessa perspectiva, em “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003), mais precisamente no capítulo sobre os *gêneros do discurso*, encontramos uma reafirmação dessa concepção de linguagem. Ou seja, para Bakhtin, não dá para desconsiderar o mundo da vida, pois, aqui, ele compreende os gêneros discursivos como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Partindo disso, podemos afirmar que, baseados nessa perspectiva teórica, pensamos a linguagem constituindo o mundo social e os sujeitos que vivem nesse mundo, em relação a outros tantos sujeitos e em relação a si mesmos. Desse modo, foi preciso, para compreender essa difícil relação (sujeito e mundo), remeter à discussão que Bakhtin/Volochínov (2009) faz a respeito de linguagem, de infraestrutura e de superestrutura; assim como sobre as determinações ideológicas e as atitudes responsivas desses sujeitos em atividades da base econômica e social. Portanto,

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. [...] Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. [...] Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 73).

Dessa maneira, pretendemos contornar, dar cores discursivas a essa autora-criadora, com a finalidade de traçar o ethos dessa mulher que foi marcada pelas traições de seu esposo, mulher do profano que levou uma vida regada pelas revoluções, artes e figuras significativas da sociedade tanto mexicana quanto mundial da época. Em outras palavras, Frida é o outro que pretendemos definir rastreando as escolhas lexicais que a autora fez e, posteriormente, seremos definidos e revelados também pelas palavras que direcionarmos, que escrevermos e, até mesmo, que construímos. Tudo isso se dá em função da busca incansável pela imagem valorada de uma mulher, que, até a atualidade, é referência de vida, de resistência e de luta política.

Por conseguinte, intentamos, aqui, problematizar a linguagem em enunciados construídos nas cartas pessoais da pintora, nas relações de Frida com seus outros, sendo esses enunciados circulantes nas esferas discursivas do “mundo da vida” da própria autora, que se posiciona em defesa de ideologias diversas.

Dessa forma, compreendemos que o ser humano é um ser de língua(gem). Essa característica, construída social, cultural e historicamente, nos diferencia de outros animais. É por meio desse sistema de signos que atuamos socialmente no “mundo da vida”, como bem afirma Bakhtin (2003).

Em outras palavras, essa teia dialógica – e aqui nos referimos à noção teórica de dialogismo, encontrada nas formulações da Análise Dialógica do Discurso (ADD) – permite-nos alcançar os projetos discursivos que surgem diante da interação com um mundo que é semiotizado, carregado de valores e ideologias. Tais projetos ganharam sentido naquilo que Bakhtin vai chamar de “enunciado”.

Diante disso, compreendemos que esses enunciados são corporificados em arcabouços culturais, por meio dos quais, pragmaticamente, bebemos, namoramos, compramos, brigamos, rimos, opinamos, ou seja, atuamos. A esse “corpo enunciativo”, Bakhtin nomeia como “gênero do discurso”.

Portanto, recorreremos à concepção bakhtiniana de gêneros discursivos como construção sócio-histórica de sujeitos em interação, para melhor embasar nosso artigo. Ao definir o conceito, Bakhtin (2003, p. 261) enfatiza que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados”, e tais enunciados estão se realizando o tempo todo nos diversos campos da atividade humana, evidentemente, cada campo vai produzir seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262), que são os gêneros do discurso.

Segundo o teórico, toda atividade humana está atrelada à utilização da linguagem, e tais atividades são multiformes, ou seja, as formas “típicas de enunciados” (BAKHTIN, 2003) são totalmente variáveis e se adequam aos campos de atuação, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Posto isso, devemos colocar em evidência a grandiosa heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam orais sejam escritos, nos quais estão incluídos desde rápidos diálogos do cotidiano até o romance com inúmeras páginas ou volumes. Aparentemente, essa imensa heterogeneidade impossibilita um único plano de estudo para si, já que esse plano se apresenta com fracas marcas de heterogeneidade. Mas, o que nos interessa é que, para Bakhtin (2003), esses enunciados refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de cada campo e, principalmente, caracterizam-se por sua *construção composicional*; por seu *conteúdo* – em outros termos, um tema específico e recorrente em dada esfera – e pelo *estilo de linguagem*, ou seja, as escolhas dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 128) também afirma que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura

apoio, etc.”. Sendo assim, é preciso que haja, em qualquer atividade que envolva gênero do discurso do ponto de vista bakhtiniano, assim como a exposição de ideias e posicionamentos de maneira satisfatória, atingindo o objetivo esperado pelo autor e alcançando o seu leitor/interlocutor, um trabalho de elaboração permanente, fazendo com que o texto, ao fim de todo o processo, constitua-se em um ato de dizer que se dirige para um outro. Nas cartas de Frida, percebemos esse processo no que diz respeito às escolhas lexicais que variam de acordo com o interlocutor.

Nessa perspectiva, estamos compreendendo a carta pessoal como gênero discursivo que surge em uma relação de convívio cultural pertencente à esfera do convívio social da época que, em seu processo de formação, utiliza e reelabora uma diversidade de gêneros primários, ou seja, gêneros mais simples, para integrarem a sua composição. Nesse sentido, os gêneros que vão compor os secundários (complexos) transformam-se, ganhando assim um caráter específico, como afirma Bakhtin (2003, p. 319), “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios”.

Assim, podemos afirmar que o gênero discursivo “carta pessoal”, neste momento, organiza e expressa o discurso de Frida Kahlo de maneira tal que nos permite resgatar os seus posicionamentos axiológicos e mapear, por meio desse estilo particular de escrever da autora, uma imagem que ela pinta dessa vez com palavras. Vejamos a citação de Bakhtin:

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Desse modo, todos os textos e enunciados estão materializados em algum gênero do discurso, que, como já mencionamos, não pode ser visto como tipos estáveis, mas como relativamente estáveis. Essa ressalva é importante, pois, quando se pensa que um gênero fixou seus elementos caracterizadores, os sujeitos reorganizam as características de acordo com seu horizonte social, ou seja, com as situações imediatas de enunciação como também com as situações mais amplas.

2.2 O SUJEITO BAKHTINIANO

Conforme discutido na seção anterior, interessa-nos a visão de sujeito que seja balizada pela construção social, histórica e cultural, seguindo o Círculo de Bakhtin. Não se pode pensar em sujeito desprendido de seu círculo social, desconsiderando sua história e as influências externas ao próprio sujeito, muito menos pensar a possibilidade de um sujeito acabado, pleno de sentido, sem espaços para os inacabamentos que são inerentes aos seres de linguagem. O sujeito bakhtiniano é inacabado. Ele estará sempre no limiar do acabamento que o outro lhe dará. Em outras palavras, é o outro quem me define, quem me propicia o acabamento estético. Esse acabamento pode se modificar ao passo que esse outro, também, é modificado e acabado por seus interlocutores.

Se o espelho é o referente mais primário e o desejo – o olhar do outro – é o mais complexo, há entre ambos inúmeras maneiras pelas quais o corpo obtém notícia de si e encontra sua razão e seu sentido, como afirma Bakhtin (2003):

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmos de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas o nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo de nossa imagem externas não a nós mesmos em nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno. De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos compenetrados de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e enformar a nós mesmos a partir do outro. Daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida (BAKHTIN, 2003, p. 30).

Assim acontece nas mais variadas esferas do mundo da vida e nas mais variadas atividades humanas que envolvam interação face a face, seja nas habilidades de brincadeira e do trabalho, seja nas nimiedades do ócio; no esporte e no espetáculo, praticados ou apenas presenciados; na roupa e nos detalhes infinitos do cuidado pessoal; no que se come e no que se excreta; nas reviravoltas do sexo; na coleção de fotos que o tempo vai juntando em uma caixa de sapatos; na literatura e na filosofia, na psicanálise, no conhecimento científico ou na arte. Em todo e qualquer campo em que os enunciados concretos circulem socialmente, seremos refletidos e refratados pelo acabamento que o outro nos dá.

Desse modo sendo, nos filiamos à noção de sujeito de Bakhtin e seu Círculo. Segundo o autor, para compreender esse “ser de verdade”, é preciso observar sua construção social, a partir da interação verbal na relação com o outro. Ou seja, o sujeito bakhtiniano é ativo na constituição da língua e é constituído por ela. Obviamente, toda essa construção só pode acontecer a partir da interação verbal com o outro que lhe dará acabamento estético.

Acompanhada dessa noção de sujeito, associamos nossa pesquisa, também, ao conceito de *alteridade* que, assim como a concepção anterior, é discutida ao longo de toda obra de Bakhtin. Compreende-se, portanto, a *alteridade* como essa necessidade estética e, provavelmente, absoluta e constitutiva que o ser de linguagem tem do outro. Nesse sentido, o único que é capaz de criar uma imagem valorada, dar acabamento a esse sujeito é a relação *eu-outro*. Em outras palavras, só o *outro* teria como atribuir uma personalidade ao *eu*; sem esse outro, essa imagem externa simplesmente não existe.

Dessa forma, Bakhtin (2003, p.34) afirma:

De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente, limitado em termos espaciais; em cada momento dado eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarcá-lo todo com o tato; vejo a linha que lhe contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas do seu corpo que o limitam no mundo[...].

Diante disso, podemos afirmar que a maneira de vivenciarmos, como pesquisadores, leitores, admiradores, situados em um lugar específico, o *eu* de Frida Kahlo diferencia-se da maneira como experienciamos o nosso próprio *eu*. Isso, em linhas gerais, reforça a ideia de *alteridade* que está diretamente relacionada com a grande metáfora bakhtiniana: a relação interacional entre um *eu* e um *outro*.

2.3 ESTILO E *ETHOS* DISCURSIVO

Nossa investigação, como já explicitado, procura chão firme no entrecruzamento do *ethos* discursivo e do estilo individual. Nós colocamos em pauta as escolhas estilísticas de Frida Kahlo, em um contexto concreto, específico e delimitado historicamente, na tentativa de problematizar: primeiro, as escolhas estilísticas; segundo, onde, na materialidade linguística, estão situadas; terceiro, em que elas diferem de outras escolhas feitas, também, pela autora-criadora; e quarto, quais são os motivos que nos levam, por meio dessas escolhas, a gerar imagens axiológicas que perduram até os dias atuais.

Na tentativa de sustentarmos a investigação, resolvemos utilizar um cabedal teórico que se afinasse melhor com nossos objetivos. Ou seja, ao colocarmos, no bojo de nossa análise, os enunciados concretos, produzidos em situações reais no mundo da vida, e seus enunciadores, temos a intenção de nos apoiar na teoria bakhtiniana e em outras teorias que permitam uma abordagem enunciativa, assim como em perspectivas teóricas que contemplem a noção de *ethos* discursivo e de estilo individual, pois essas serão as categorias basilares deste artigo.

Para este artigo, a categoria *estilo* é deveras importante. Por isso, gostaríamos de dar o enfoque devido a essa categoria, pois ela está em um eixo teórico estruturante de nossa pesquisa. Sem ela, não teríamos como traçar o *ethos* discursivo, tendo em vista que ele é estruturado por indícios estilísticos, os quais embasarão nossas ideias a respeito das imagens ideológicas de Frida na carta em foco

Por conseguinte, sabemos que, na contemporaneidade, é comum associar estilo a sujeito, falante, autor, enunciador, etc., mas nem sempre isso foi algo comum. Assim, o estilo, retirado da perspectiva retórica greco-latina, perde forças com o apagamento e, até mesmo, o esgarçamento do sujeito histórico nas teorias sobre a linguagem. Depois, quando as perspectivas enunciativas extrapolam uma abordagem mais estruturalista, esses elementos voltam para a cena nas discussões teóricas, principalmente, naquelas postulações nas quais o sujeito entra em cena com toda sua historicidade e encarnado concretamente por sua trajetória social.

No entanto, não traçaremos um percurso cronológico do estilo na história da construção do pensamento e das ciências linguísticas por não ser esse o escopo do presente artigo.

Interessa-nos a subjetividade na perspectiva enunciativa, que redimensiona toda discussão sobre estilo e nos faz ancorar no porto bakhtiniano, pois é Bakhtin quem melhor nos auxilia com a categoria *estilo*. O filósofo da linguagem tem, do ponto de vista teórico, a melhor definição de estilo para a nossa pesquisa, e ela se aglutina a outras noções que colocamos anteriormente: sujeito, gênero discursivo, exotopia, autoria, enunciado, etc. Como, em sua obra, todos os conceitos estão interligados, M. Bakhtin explica as características que compõem o estilo em detrimento das explicitações de outras categorias. Nesse dimensionamento, Bakhtin enfoca o estilo como característica do homem enquanto ser de linguagem, ser histórico, ser que se constrói na relação eu e o outro. Assim, para Volochínov (2013, p.87):

A palavra é uma espécie de “cenário” de certo acontecimento. A compreensão autêntica de um sentido global deve *reproduzir* este acontecimento da relação recíproca dos falantes, “representar-lhe” outra vez, e o que compreende adotar o papel de ouvinte. Porém para cumprir com este papel deve compreender claramente também as posições de outros participantes.

M. Bakhtin, em vários momentos, discute a noção de estilo como categoria essencial na construção do gênero discursivo. Tal arcabouço teórico nos dá suporte para compreender estilo como acabamento estético. Portanto, o estilo, para a teoria bakhtiniana, está intimamente ligado à composição e ao tema de um texto, haja vista que é no estudo das formas e das categorias que encontramos o estilo.

Assim sendo, por se tratar de uma categoria essencialmente interlocutiva e dialógica, o estilo de um determinado texto e a maneira singular com que um enunciador faz uso dessa categoria, a qual, para Bakhtin (2003), nunca esteve divorciada de definições ideológicas, possibilitam, ao sujeito produtor, deixar as marcas de subjetividade em todo o plano da materialidade linguística. Dessa forma, o estilo traz consigo a avaliação do enunciador e uma concordância valorativa com o coenunciador. Em outras palavras, podemos afirmar que, para esse pensador, a noção teórica de estilo está relacionada a um querer dizer do enunciador, que ganha forma, que define seus limites sob as condições de interlocução. Trata-se, portanto, de um acabamento que é estético e transitório, sempre aberto a novos sentidos por estar submetido às condições sócio-históricas.

Ademais, para elucidar essa questão, trazemos a voz do próprio M. Bakhtin. Chamamos atenção para a definição do estilo para o autor. Nesse sentido, ele assevera:

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p.266).

E complementa:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. Isto

não significa, evidentemente, que o estilo de linguagem não possa se tornar objeto de um estudo especial independente. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

No que diz respeito a essa vinculação entre estilo e gênero, podemos afirmar que não há estilo fora de um gênero ou de um enunciado. É preciso, no entanto, levar em conta, para um estudo amparado pelas vozes bakhtinianas que versam sobre estilo, que as condições de interlocução incluem, também, as definições de *estilo individual* e *estilo de gênero*, que impõem certas restrições ao querer dizer do enunciador e à forma como esse querer dizer se manifesta. Sobre o conceito de estilo, Brait afirma:

Focalizado sob uma dimensão bastante especial, diferenciada, coerente com a 'teoria dialógica' como um todo, estilo se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem. (BRAIT, 2010, p.80)

Dessa forma, este artigo escolhe a teoria bakhtiniana para amparar as análises no que diz respeito ao estilo porque acreditamos que as escolhas não são feitas de modo aleatório pelos sujeitos produtores. Elas, na realidade, respondem eticamente às formações culturais, familiares, religiosas, políticas, acadêmicas, dentre outras, que esses sujeitos vão recebendo ao longo de suas vidas. Com Frida não seria diferente. Escolhemos essa noção de estilo porque não enxergamos, nas cartas da pintora mexicana, apenas lexemas ou classes gramaticais espalhadas sobre o papel. As palavras selecionadas por Frida surgem recobertas por unidades melódicas e axiológicas que vão revelando suas intenções e construindo seu ethos. E, como afirma V. Volochínov:

Acima de tudo, as valorações determinam a *seleção das palavras* pelo autor e a percepção desta seleção (co-eleição) pelo ouvinte. Porque o poeta não escolhe suas palavras de um dicionário, mas do contexto da vida no qual as palavras se sedimentam e se impregnam de valorações. Deste modo, escolhe as valorações relacionadas com as palavras, e, além disso, desde o ponto de vista dos portadores encarnados destas valorações. Pode-se dizer que o poeta trabalha todo tempo com a aprovação ou desaprovação, ou a discordância do ouvinte. Ademais, a valoração é ativa também com relação ao objeto da enunciação, que é o herói (protagonista). (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 88)

Em outras palavras, esse estilo individual representa a expressividade própria dos sujeitos no jogo dialógico. Portanto, se o enunciado é reflexo da individualidade de quem o produz – seja oral, verbal ou verbo-visual –, as marcas do estilo desses sujeitos estarão sempre presentes, revelando posicionamentos ideológicos.

No que concerne à imagem de si construída nos textos escritos, consideramos que a noção de ethos discursivo, em consonância com essa visão de sujeito bakhtiniano, permiti-nos compreender como o *eu* constrói uma imagem de si no entrecruzamento de olhares (seu e de outros), uma vez que ninguém tem uma visão de si mesmo em total acabamento. A noção de ethos interessa, ultimamente, às mais variadas áreas das ciências humanas, especialmente, àquelas que estudam o discurso. Nascida em solo grego, com Aristóteles como principal referência em seu estudo, a noção de ethos hoje tem estudiosos da análise do discurso (em diferentes perspectivas) que a entendem como constituinte e constituidora do ato de enunciação. Maingueneau (2008) esclarece que não se deve desconsiderar o fato de que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que este fale. Ademais, o ethos é uma noção discursiva que se constrói por meio do (e no) discurso. O ethos é, fundamentalmente, um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não tem como ser avaliado fora de uma situação de interação. São as postulações teóricas sobre ethos discursivo advindas de Maingueneau (2008; 2005; 2006) que atendem, portanto, ao que ora nos propomos a investigar.

Na carta selecionada para este artigo, percebemos a presença de rastros de estilo ou escolhas lexicais que dão o tom, a forma e o modo com os quais, na arquitetônica dos enunciados/cartas, Frida constrói uma imagem de si. Mesmo que essa imagem axiológica não corresponda àquilo que realmente ela pretendia. Trata-se, portanto, do ethos que ela, ao fazer determinadas escolhas, constrói. Verdadeiro ou não, correspondente à realidade ou não.

Subdividimos, desse modo, as categorias que obtivemos diante da observação do *corpus* e, após submeter a carta/enunciado ao crivo de nosso olhar exotópico, obtivemos as categorias que elencamos e que ora apresentamos: (1) **vocativos**: o enquadramento que Frida dá ao outro; (2) **perguntas retóricas**: apenas do jogo interlocutivo? Uma Frida que pede para ser amada; (3) **adjetivações de si**; (4) **metáforas**.

Por fim, analisaremos a carta, considerando o anteriormente exposto.

3 O QUE DIZEM OS ENUNCIADOS...

Enunciado

Imagem: carta de 1938

8 de Diciembre de 1938

Niño mío...

Son las seis de la mañana
y los guajolotes cantan,
calor de humana ternura
Soledad acompañada
Jamás en toda la vida
olvidaré tu presencia
Me acogiste destrozada
y me devolviste entera
Sobre esta pequeña tierra
¿dónde pondré la mirada?
¡Tan inmensa, tan profunda!
Ya no hay tiempo, ya no hay nada.
Distancia. Hay ya sólo *realidad*
¡Lo que fue, fue para siempre!
Lo que son las raíces
que se asoman transparentes
transformadas
En el árbol frutal eterno
Tus frutas dan sus aromas
tus flores dan su color creciendo con la alegría
de los vientos y la flor
No dejes que le dé sed
al árbol del que eres sol,
que atesoró tu semilla
Es “Diego” nombre de amor.

De la gran ocultadora
Frida

Fonte: Zamora (1997)

Iniciaremos nossa análise atentando para a estrutura composicional dessa carta. Considerando isso e recorrendo aos traços discursivos que caracterizam esse texto como representativo do gênero carta pessoal, podemos afirmar que Frida rompe com o estilo funcional do gênero e constrói todo o enunciado transgredindo a “ordem” no que tange à macroestrutura. O que, a princípio, já singulariza a escrita da autora e ensaia uma transgressão recorrente da passionalidade fridiana.

No enunciado em questão, vemos uma construção atípica. E é por acreditarmos na influência do conteúdo temático sobre as escolhas de Frida nesse enunciado que há a presença de um vocativo valorado. Sabemos que o motivo que levou a pintora mexicana a produzir o enunciado tem uma carga emocional específica.

Neste enunciado, Frida evoca Diego da seguinte maneira: **L3** Niño mío... Nessa cenografia, o vocativo dá vez e voz a uma Frida que se dirige ao maior amor de sua vida. A utilização do possessivo *mío* é uma marca recorrente que a acompanha também em outras missivas amorosas para outros interlocutores. No entanto, temos a introdução de um elemento fulcral na composição desse vocativo, que nada mais é do que o substantivo *Niño* servindo como adjetivo.

Em outras palavras há um acabamento dado a Diego que o coloca como a criança de Frida. Mais uma vez, o ser amado vira objeto de pertencimento. Mas, agora, Frida transforma o *Sapo-gordo* (como era nomeado socialmente) em um menino amado. Com esse vocativo, Frida preenche, com o amor que sentia por Diego, a lacuna existente em seu lado materno, pois não podia ter filhos por causa do acidente que dilacerara sua coluna, sentindo-se incompleta com isso. Não é a toa que a autora o nomeia assim, especialmente, nessa *carta-enunciado*.

Desta feita, não nos é difícil afirmar que a intensidade que há no comportamento passional de Frida com relação a Diego é muito maior em relação aos outros interlocutores que compõem o recorte deste *corpus*.

Consideramos, também, as escolhas estilísticas no âmbito da organização composicional, como, por exemplo, a disposição em versos diante de um parâmetro pré-definido. Tal composição se encontra compactada em uma única estrofe de vinte e cinco versos. Frida compõe esse enunciado/carta escolhendo versos que vão desde hexassílabos até versos bárbaros. Dessa forma, podemos afirmar que Frida nunca teve a intenção de responder aos modelos canônicos no que diz respeito à tradição lírica.

Essa forma de organizar poeticamente e de colocar o texto em verso em um gênero prototipicamente escrito em prosa, demonstra a plasticidade dos escritos fridianos, assim como sua ousadia de transgredir. Essa é uma marca recorrente nas construções das cartas de Frida. Possivelmente, tais escolhas assinalam uma escrita que brinca com as possibilidades da linguagem, a fim de dar concretude ao seu projeto de dizer. Ainda nesse enunciado, temos uma vasta recorrência de metáforas que vão se compondo a partir do jogo criativo que Frida, agora mulher adulta, faz com as adjetivações.

Ela rompe com a forma composicional, com a modalidade escrita em verso e escreve uma carta/poema, ou um enunciado lírico, que dá vazão a um ethos passional mais intenso, mais sensível e, agora, erudito. A carta é plasmada em um registro tido como culto na modalidade escrita da língua e, convencionalmente, poético. Nesse aspecto, podemos estabelecer uma relação, com as devidas ressalvas a contextos de produção e aos sujeitos que ali se constituíam, entre essa carta/poema e a poesia marginal brasileira (década de 1970), ou da geração de 1930 – primeira geração genuinamente modernista –, que quebrou com uma métrica parnasiana, mais fechada.

A metáfora que se inicia em **L7** faz remissão à presença do próprio Diego na vida de Frida. No contrapeso dos dois substantivos abstratos (calor e ternura), estabelece-se um par dicotômico que acaba criando a metáfora em si. Frida humaniza o calor da presença marcante de seu amado.

Seguindo essa mesma ordem de inversão, teremos, logo em seguida no verso **L8**, a utilização de mais uma metáfora de antagonismos (Soledad acompanhada). Como pode existir uma solidão acompanhada? Essa construção metafórica remete-nos ao sentir de Frida, pois, mesmo estando rodeada de amigos e de boas companhias na França, onde expunha seus afrescos, nada preenchia o vazio e a solidão causados pela falta de Diego.

Por conseguinte, temos o xeque-mate dessa construção metafórica nos versos **L11** e **L12**, pois, neles, Frida enaltece a importância de seu amado, uma vez que ele fora o responsável por sua reconstrução. Muito provavelmente, Frida, quando usa o adjetivo **L11** “destrozada”, refere-se às sequelas deixadas pelo acidente que ela sofreu ainda na juventude. Diego, então, teria sido o responsável pela vontade de reconstrução que impregnara a alma de Frida.

A terceira e última grande metáfora que Frida constrói nessa carta gira em torno da árvore, ou melhor dizendo **árbol**. Esta se inicia no verso **L15** e se espalha até o verso **L28**. Aqui a autora-criadora usa a árvore para dialogar com o discurso bíblico da origem do homem e o fato de este ter comido o fruto proibido na árvore da sabedoria: **L22** En el árbol frutal eterno. Essa seria a responsável pela vida e pela sabedoria do Éden, por outro lado foi proibida no mito adâmico. Frida, ao nosso ver, estabelece relações dialógicas com a tradição bíblica, porque acreditamos que esta é uma maneira de, metaforicamente, referir-se a Diego como aquele que lhe dá vida, ou, até mesmo, ao que é proibido, pecado, mas que a seduz com forças irracionais.

No desdobramento da metáfora em questão, a autora faz uso de palavras do mesmo campo lexical que remeterão à árvore: **L19** las raíces; **L23** Tus frutas dan sus aromas; **L24** tus flores dan su color; **L25** la flor; **L28** que atesoró tu semilla. E, ainda, assevera a força e a imensidão desta árvore que representa seu amor por Diego: **L15** ¡Tan inmensa, tan profunda!. Tais escolhas podem remeter, ainda, à relação visceral que Frida tinha com a natureza e que se presentificou em vários de seus quadros.

Em sendo assim, podemos constatar que há, recorrentemente, nesse enunciado, a presença de uma passionalidade mais intensa e desesperada, uma tendência por conclamação ao amor do outro e, em tons quase jocosos, uma autocomiseração que a coloca no patamar de sofrimento dilacerante. Frida Kahlo consome e é consumida por essa intensa passionalidade. Não há controle sobre o amor que a autora sente por Diego e isso está marcado nas escolhas lexicais que ela faz recorrentemente, tanto no campo do conteúdo quanto no campo da forma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, que ora se conclui em seu inevitável inacabamento, pôs em foco a escrita de Frida Kahlo e a construção de um ethos discursivo marcado pela passionalidade e o amor visceral que a pintora alimentava por Diego Rivera. Conhecida mundialmente por suas telas, a escritora manteve em vida uma prática discursiva em que a linguagem verbal se materializava em cartas e em um diário, os quais nos deixam ver outra Frida, enredada em palavras, construindo um estilo que a singulariza, tanto quanto as cores de suas telas. A mulher revelada na prática epistolográfica consolida um ethos marcado pela paixão, pelo amor irremediável por Diego e pela vida. Sobre uma dessas cartas, tratou o presente artigo que se coloca como mais uma resposta a uma vasta produção que demanda pesquisa, abordagens e investigação sobre a produção de uma artista que ocupa um lugar na história como sujeito que nos interpela para construir conhecimento sobre sua obra.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

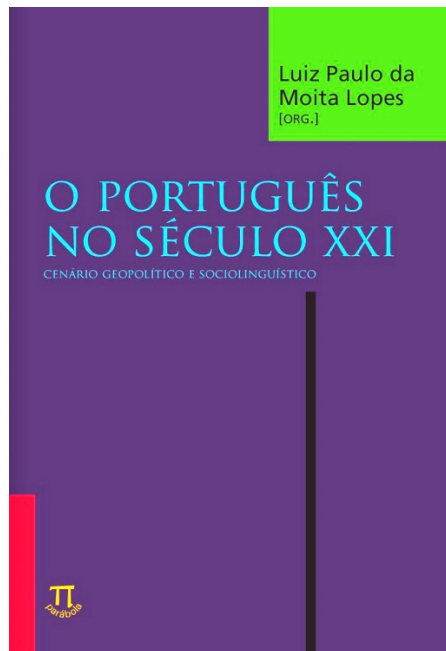
_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011.

- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CASADO ALVES, M. P. Frida Kahlo: quando a arte e a vida não se separam. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GeGe) – UFSCAR. *Círculo - rodas de conversa bakhtiniana: caderno de textos e anotações*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 219-221.
- _____. Ethos e exotopia do olhar: as Cartas Apaixonadas de Frida Kahlo. In: UYENO, E. Y.; PUZZO, M. B.; RENDA, V. L. B. de S. (Org.). *Linguística aplicada, linguística e literatura: intersecções profícuas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012a, v. 1. p. 30-47.
- _____. Frida Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético. *Revista Linha D'água*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 169-184, 2012b.
- CELANI, M. A. A.; Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCHI, L. M. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17 - 32.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GeGe) – UFSCAR. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da teoria bakhtiniana*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 19 - 39.
- GRILLO, R. *Dominant language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- HERRERA, H.. *Frida: a biografia*. Trad. R. Marques. São Paulo: Globo, 2011.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-32.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 14.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro& João Editores, 2013.
- ZAMORA, M. (Comp.). *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Tradução Vera Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

Recebido em 04/01/2016. Aceito em 14/01/2016.

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW



MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101-119.

Francisco Pinheiro de Assis*

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Tayson Ribeiro Teles**

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Luiz Paulo da Moita Lopes, doutor em linguística aplicada e docente da UFRJ, em *Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural*, seção da obra *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*, de 2013, discute as relações existentes entre o discurso (em *lato sensu*: a língua), as práticas sociais e a teorização da língua(gem) no mundo atual, principalmente no Brasil. Isso na medida em que já inicia seu texto asseverando ser o “português” a plataforma por que é dissipado o discurso enunciado pelo brasileiro de um modo geral, dentro de seu multifacetado cabedal de práticas sociais e identidades regionais.

Dimana o autor que, atualmente, é preciso teorizar a língua vernácula de uma nova forma. As plataformas em que o discurso é produzido e propagado mudaram. Surgiram a globalização e a *internet*. Assim, com tal mudança de baldrames, o discurso também mudou e é preciso (re)significar a forma de teorizá-lo. Sendo mister, inclusive, compreender que o discurso mudou porque a língua mudou e quem a modificou fomos nós, os homens construtores da história e suas narrativas.

Moita Lopes propala que é preciso mudar a forma de teorizar a língua pátria, contudo não traz a receita perfeita para tal. Aduz ser preciso mudar a forma de teorizar, pois acredita ser inexequível deixar de teorizar. Concordamos com isso, pois as mudanças na

* Doutor em História pela PUC-SP. Professor Adjunto da UFAC. E-mail: francppinheiro@gmail.com.

** Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade pela UFAC. Técnico Administrativo da UFAC. E-mail: teles-acre@hotmail.com.

língua(gem) ocorrem graças às práticas sociais, bem como a língua(gem) não é fixa nem tampouco a identidade o é e o ato de teorizar precisa, *prima facie*, ser fixo. Perceba-se: para o autor, não é a teoria que tem de ser fixa e sim o ato de teorizar.

Moita Lopes diz que a teoria é relevante, porquanto, por meio do que Bhabha (2005) chamou de *tradução*, as teorias já existentes são objetos perenes da interpretação direcionada a criar novas teorias. Nesse sentido, aquiescemos, afinal Bhabha acredita que, como dizia Lavoisier, *nada se cria, tudo se transforma*.

Para o autor, cada posição é sempre um processo de *tradução* e transferência de sentido. Além do que, o motor da negociação política exige que questões de organização (de massa social) sejam teorizadas, pois numa noção de comunidade não há lugar para ideias unitárias. Também cremos nisso, visto que deveras não há representações unitárias em ideologias políticas. Quase tudo sempre representa um ideário coletivo ou um discurso de poucos que tem certa *vontade de ser popular* (comum).

Moita Lopes consubstancia que hoje em dia nada se faz sem discurso. O mundo atual é o mundo da compreensão e está repleto de diásporas e hibridizações. Nessa perspectiva, o autor examina a língua(gem) do ponto de vista do dismantelamento das fronteiras e da eliminação da soberania dos Estados Nacionais, provocados pela globalização institucionalizada e perversa, a qual tem origem na pobreza e na injustiça – segundo o autor.

Diz que, dados os atuais fenômenos das emigrações e hibridismos, existe certa recusa por qualquer tipo de *pureza dialetal*. Concordamos, afinal hodiernamente as identidades são cambiantes e existe o que se chama de transidiomaticidade. Praxiologicamente falando, vive-se em um socio-interacionismo pleno, afirma o teórico. Aqui ele nos confronta a nos perguntarmos se a pureza linguística do vernáculo brasileiro pode ser quebrada nos dias atuais na medida em que temos produzido invasões de uma língua em outras, mormente o inglês, o qual tem vocábulos com significações em várias línguas, principalmente pelo fato de ser o idioma mais utilizado em instrumentos de informática. Inquire-nos ele: o português deve ser teorizado nos dias atuais de que forma?

Nesse contexto é que, para o autor, surge a atual necessidade de (re)significar o estudo linguístico e teórico da língua(gem) portuguesa, língua(gem) esta que para ele é a simbolização, entendamos representação, do real. Moita Lopes acredita ser necessário extirpar as dicotomizações presentes na atual base teórica da língua portuguesa e buscar uma forma *padrão* de teorização.

Buscando novas formas de teorizar, o autor rememora Saussure, dizendo que para este a fala era heteróclita e por isso de difícil estudo, mas que findou por ser estudada. Assevera, então, que neste processo de estudo da fala, bem como da língua e da linguagem de um modo geral, muita coisa foi sendo deixada de lado quando novas teorias surgiam. Aqui, nos inquieta a perguntarmos: hoje em dia o que temos de deixar de lado, a fim de teorizarmos por novos caminhos o “português”?

Moita Lopes lembra do *gerativismo* enquanto escola de pensamento que historicamente propõe representações quase matemáticas e positivistas para as estruturas das línguas, propagando haver uma espécie de *gramática universal*, pois as pessoas nasceriam com um plexo de conhecimentos linguísticos comuns a todos os idiomas existentes. Aqui, nos faz pensar: será mesmo que já nascemos com conhecimentos incrustados em várias línguas e, portanto, devemos teorizar o português relacionando-o com outros idiomas?

O autor, em agudo comportamento observacional da atual linguística aplicada, acredita que a prevalência da abordagem formalista da linguística faz com que os falantes sejam usuários de teorias pré-produzidas, o que contraria o ideal bakhtiniano de que a atividade enunciativa é interacionista *de per se*. Concordamos, afinal, por ser a língua(gem) um construto social é que existe a necessidade do desenvolvimento de consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita/teorização.

Moita Lopes acredita que a necessária (re)significação da linguística aplicada e, portanto, da forma de teorizar a língua portuguesa deve se ater à valorização da *interdisciplinaridade*. Não pode cada ciência estudar apenas seu objeto. É preciso que a gramática estude a semântica, os regionalismos, os modismos etc. Assim, estar-se-á verdadeiramente teorizando uma língua(gem) que é resultado das diversas interações sociais ocorridas no atual mundo globalizado. Corroboramos essa ideia, pois de fato isolacionismos não perfectibilizam visões globais em nenhuma situação.

Nessa direção da interdisciplinaridade, pensamos ser factível atrelar tais ideias com as de Rajagopalan (2003), teórico da linguística que se manifesta como opositor às críticas tecidas em desfavor do chamado *imperialismo linguístico* norte-americano, afirmando que as críticas erigidas contra a expansão do inglês americano pelo mundo são obsoletas e fundamentadas em ideários nacionalistas. Nesse meandro, Rajagopalan não defende o imperialismo, mas diz ser necessário no atual mundo diaspórico, híbrido e heterogêneo, ensinar línguas estrangeiras e incorporá-las nas identidades dos povos, sem, contudo, necessariamente dominá-los. Tal atitude entrona o ideal sociointeracionista da transidiomaticidade proposta pela linguística crítica.

Outrossim, Moita Lopes, pensando contrariamente aos ideais de outros vários estudiosos, para os quais cada ciência deve ater-se exclusivamente ao seu objeto e método, acredita que a interdisciplinaridade não é apenas o empréstimo de conceitos, é a construção conjunta de conhecimento. Diz ele que a complexidade de sujeitos e objetos humanos está enovelada em uma única trama e, por isso, não há problemas em misturá-los.

O autor esclarece que no início do século XX o linguista foi afoito e, em um *equivoco aplicacionista*, estabeleceu uma relação unidirecional entre teoria e prática. Esta visão, conforme ele, precisa ser vencida pela compreensão de que a prática pode sim alterar a teoria.

Por fim, para Moita Lopes deve-se teorizar o “português” brasileiro para materializar a evolução da língua(gem) que aqui falamos e, portanto, da cultura brasileira. Concordamos com isso e cremos, ainda, ser preciso nesse processo enxergar o vernáculo pátrio como um objeto social construído por sujeitos heterogêneos que a todo o momento interagem. Desse *modus*, seremos levados a respeitar os regionalismos, as gírias de grupos etc. enfim as individualidades humanas.

Ademais, as ideias do autor vão ao encontro das do já mencionado Bhabha (2005), na medida em que este afirma que a verdadeira teoria tem de erigir *negociações* e não *negações*. Isto é, ao teorizar é imprescindível valorar e respeitar o que já há de teoria, porquanto se negociando com a teoria existente se chega a novas teorias.

Portanto, como se vive hoje em dia, nos dizeres de Hall (2003), em um mundo globalizado, híbrido, diaspórico, cambiante, heterogêneo, repleto de incertezas e encharcado de tecnologias e outras plataformas que modificaram (e ainda estão modificando) os discursos e a língua(gem), é preciso compreender que a criação política deve sempre ser pensada como parte da história da forma de sua escrita/teorização, ou seja, o atual momento da vida humana e brasileira faz parte da história da forma pela qual tem se teorizado o vernáculo e não podemos fugir disso. Resta pensar se este modo de teorização (e sua história) é aprazível à hodiernidade ou não, ao que Moita Lopes nos incita muito bem na obra aqui analisada e comentada superficialmente. Então fica a pergunta: como e por que teorizar o “português” no século XXI?

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. O compromisso com a teoria. In: BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila e outras. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2005. p. 43-69.

HALL, Stuart. *Das diásporas: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A identidade linguística em um mundo globalizado. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

Recebido em 25/10/2015. Aceito em 19/01/2016.