

# F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 14 - NÚMERO 1 - JAN./MAR. 2017.



REVISTA DO PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

*guy samai*

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Luis Carlos Cancellier de Olivo  
 VICE-REITORA | Alacoque Lorenzini Erdmann

## CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnaldo Debatin Neto  
 VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

## DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Marcos Antonio Rocha Baltar  
 SUB-CHEFE | Marco Antônio Esteves da Rocha

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Marco Antonio Martins  
 VICE-COORDENADORA | 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. 14, n.1 (2017)  
 Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação  
 em Lingüística, 2017 –

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>  
 Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>  
 EBSCO - <http://www.ebsco.com>  
 Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>  
 Latindex - <http://www.latindex.org>  
 Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

# F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 14 | NÚMERO 1 | 2017

eISSN 1984-8412  
pISSN 1516-8698

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC**

Forum linguist. | Florianópolis | v. 14 | n. 1 | p. 1654-1883 | jan./mar.2017

**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**

**Amanda Machado Chraim . 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 | João Paulo Zarelli Rocha – UFSC, 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 | **Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER** | 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 Rauen** . 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 | **Georg A Kaiser, Universität Konstanz, GER** | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan** . UNIOESTE, Cascavel, BR | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **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 de Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães** – UNB, UFC, Fortaleza, BR | Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP** | Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR | **Marígia Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA** | 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

*Tree*

Guy Yanay – Israel – [www.guy-yanay.com](http://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

1663

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

---

**DESCOMPASSOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA** | *Disonancias de la legislación brasileña sobre el trabajo del profesor de lenguas extranjeras en la educación básica* | Dissonances of brazilian legislation on the work of foreign language teachers in basic education

1667

DÉCIO ROCHA

---

**FORMULAÇÕES (DE LUGAR): ESFORÇO PARA ALCANÇAR A INTERSUBJETIVIDADE EM AUDIÊNCIAS DE PROCESSOS PENAIIS** | *Formulaciones (de lugar): esfuerzo para alcanzar la intersubjetividad en actuaciones de procedimientos penales* | (Place) Formulations: an effort towards reaching intersubjectivity in pretrial hearings

1682

DANIELA NEGRAES PINHEIRO ANDRADE E ANA CRISTINA OSTERMANN

---

**CONECTORES E PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O ESTUDO DOS CONECTORES** | *Conectores y proceso de negociación: una propuesta discursiva para el estudio de los conectores* | Connectors and negotiation process: a discursive proposal for the study of the connectors

1699

GUSTAVO XIMENES CUNHA

- 
- A ORDEM PRONOMINAL EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA ÊNCLISE À PRÓCLISE, DO CLÍTICO AO TÔNICO (OR THERE AND BACK AGAIN, A WORD ORDER'S HOLIDAY) | *El orden pronominal en Portugués Brasileño: de la enclisis a la proclisis, del clítico al tónico (or there and back again, a word order's holiday)* | Pronominal order in Brazilian Portuguese: from enclisis to proclisis, from clitic to tonic (or there and back again, a word order's holiday)** 1717

GABRIEL DE ÁVILA OTHERO E RUBIA WILDNER CARDOZO

- 
- ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E ESTRUTURA CONCEITUAL: INTERPRETAÇÃO ESCALAR DE UM SUBEVENTO CAUSAL | *Estructura lingüística y estructura conceptual: interpretación escalar de un subevento causal* | Linguistic structure and conceptual structure: a scalar reading of causal subevent** 1735

MORGANA FABIOLA CAMBRUSSI

- 
- UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DE INTRODUÇÕES EM ARTIGOS ORIGINAIS DA CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE NUTRIÇÃO | *Un análisis socio-retórico de introducciones en artículos académicos de la cultura disciplinaria del área de nutrición* | A socio-rhetorical analysis of introductions in original articles of the nutrition area's disciplinary culture** 1749

CIBELE GADELHA BERNARDINO E JORGE TÉRCIO SOARES PACHECO

- 
- METAFORICIDADE: UM ASPECTO DO GÊNERO | *Metaforicidad: un aspecto del género* | Metaphoricity: a genre-constrained aspect** 1767

DALBY DIENSTBACH

- 
- A DIVERSIDADE TIPOLOGICA NA COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS NEOCLÁSSICAS AGRO-X | *La diversidad tipológica de compuestos neoclásicos agro-x* | The typological diversity in the agro-x neoclassical compounds** 1779

NEIDE HIGINO DA SILVA

---

<b>TIPOS DE LINEARIZAÇÃO TÓPICA NA GRAMÁTICA TEXTUAL-INTERATIVA  </b>	<b>1792</b>
<i>Tipos de secuenciación tópica en la gramática textual-interactiva   Types of topic sequencing in textual-interactive grammar</i>	

EDUARDO PENHAVEL E ALINE GOMES GARCIA

---

<b>POSIÇÕES SUBJETIVAS EM FACE DA VIOLÊNCIA: TRAÇOS CONSTITUTIVOS DE MEMÓRIA EM TESTEMUNHOS DE MULHERES  </b>	<b>1808</b>
<i>Posiciones subjetivas delante de la violencia: trazos constitutivos de memoria en testigos de mujeres   Subjective positions in the face of violence: constitutive memory traces in women's testimonies</i>	

ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI

---

<b>RELAÇÕES ENTRE COMPONENTES DA PRÁTICA ESCOLAR E DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES  </b>	<b>1823</b>
<i>Relaciones entre los componentes de la práctica escolar y los de prácticas no escolares   Relations between the components of school practice and non-school practices</i>	

EDMILSON LUIZ RAFAEL

---

<b>PARA UMA ESTÉTICA DA ERRÂNCIA: O CORPO, A DANÇA E A ARTE  </b>	<b>1839</b>
<i>Para una estética de la errancia: el cuerpo, el baile y el arte   For an aesthetics of the wanderings: the body, the dance, and the art</i>	

JOÃO FLÁVIO DE ALMEIDA E DANTIELLI ASSUMPÇÃO GARCIA

---

<b>A CONSTITUIÇÃO DO <i>ETHOS</i> DISCURSIVO EM VIDEOAULAS NA INTERNET: A FIGURA DO PROFESSOR-APRESENTADOR  </b>	<b>1849</b>
<i>La constitución del ethos discursivo en videoclases en internet: la figura del profesor-presentador   The constitution of the discursive ethos in video lessons on the internet: the figure of the teacher-presenter</i>	

SIMONE CRISTINA MUSSIO

---

**“LET’S NOT FORGET WE ARE LANGUAGE TEACHERS!”: INVESTIGATING CRITICAL TEACHING AND CRITICAL REFLECTION IN THE PRACTICUM OF AN ENGLISH UNDERGRADUATE PROGRAM** | *“Não esqueçamos que somos professores de línguas!”: investigando o ensino crítico e a reflexão crítica no estágio de um programa de graduação em inglês* | “¡No nos olvidemos de que somos profesores de idiomas!”: una investigación de la enseñanza crítica y la reflexión crítica en la pasantía de un programa de licenciatura de inglés

1866

LEONARDO DA SILVA, MARIMAR DA SILVA E NARA VIEIRA DA ROCHA

**RESENHA/ REVISIÓN / REVIEW**

---

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

1880

ANDERSON SILVA

# F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO  
VOLUME 14, NÚMERO 1, 2017

Este primeiro número de 2017 da *Fórum Linguístico*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, traz 14 artigos inéditos e 1 resenha, produzidos a partir de pesquisas oriundas de diversas IES brasileiras e cuja temática é a linguagem.

O artigo de abertura desta *Fórum* é de autoria de Décio Rocha, pesquisador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Intitulado **Descompassos da legislação brasileira sobre o trabalho do professor de Línguas Estrangeiras na Educação Básica**, o escrito volta-se para a intrincada rede de discursos sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, analisando os documentos oficiais e os enunciados dos pesquisadores em LA. No texto, Rocha faz uma reflexão fundamental sobre os atuais problemas que o país enfrenta na área de ensino e aprendizagem de LE.

**Formulações (de lugar): esforço para alcançar a intersubjetividade em audiências de processos penais**, das pesquisadoras Daniela Negraes Pinheiro Andrade e Ana Cristina Ostermann, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, é o segundo artigo do presente número, no qual é analisado, a partir da Análise da Conversa de base etnometodológica, um *corpus* resultante de mais de quarenta e nove audiências, em que uma juíza pratica diversas ações a partir de formulações de lugar, levantando dúvidas sobre os interlocutores, produzindo entendimentos entre os participantes das interações analisadas ou asseverando a verdade do que é dito.

O terceiro artigo deste primeiro número de 2017 da *Fórum Linguístico* é de autoria de Gustavo Ximenes Cunha, pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais. **Conectores e processo de negociação: uma proposta discursiva para o estudo dos conectores** ancora-se nas noções de contexto e de processo de negociação da Análise do Discurso e, a partir do excerto tomado de um debate eleitoral de 2012, defende que os conectores funcionam como sinalizadores de “manobras discursivas” que têm lugar na interação.

Gabriel de Ávila Othero e Rubia Wildner Cardozo, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são os autores do quarto artigo do número 1 de 2017 do periódico. Em **A ordem pronominal em Português Brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico (or there and back again, a word order’s holiday)**, Othero e Cardozo defendem, seguindo a Teoria da Otimidade, a hipótese de que a gramática do PB privilegia a ordem SVO. Investigam, para tanto, dois fenômenos gramaticais, a saber: “[...] a mudança de ênclise para próclise em português brasileiro (PB), ocorrida em meados do século XIX, e (ii) para o uso do pronome tônico em função de objeto direto, observado atualmente em PB.” (p.1716).

**Estrutura linguística e estrutura conceitual: interpretação escalar de um subevento causal** é o quinto dos artigos desta primeira *Fórum* de 2017. Escrito por Morgana Fabiola Cambrussi, pesquisadora da Universidade Federal da Fronteira Sul, o texto atenta para a causatividade e investiga a simetria de comportamento entre o que descreve como *verbos de movimento direcionado* e *verbos de mudança de estado*. Cambrussi reconhece que há verbos que “[...] podem ser conceitualizados com mais componentes semânticos compartilhados do que se costuma assumir” e que, ademais, a economia da representação lexical “[...] não pode deixar de contemplar aspectos idiossincráticos” (p. 1747).

O sexto artigo que figura neste número 1 de 2017 é **Uma análise sociorretórica de Introduções em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição**, de autoria de Cibele Gadelha Bernardino e Jorge Tércio Soares Pacheco. Os autores, pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará, apresentam um estudo amplo do gênero artigo acadêmico – mais exatamente, acerca da *Introdução* –, segundo a sociorretórica. Além de entrevistas, o texto apresenta os resultados de análise de trinta exemplares de artigos da Área de Nutrição. Para os autores, há uma semelhança da configuração da seção *Introdução* de artigos da Área da Saúde (Nutrição e Medicina, no caso do manuscrito).

De autoria de Dalby Dienstbach, pesquisador da Universidade Federal Fluminense, o artigo **Metaforicidade: um aspecto do gênero** é o sétimo desta edição. Valendo-se, inicialmente, das propostas da semântica cognitiva, o autor investiga a relação existente entre as metáforas conceituais e os gêneros do discurso, trazendo à discussão elementos cognitivos e interacionais a fim de estabelecer o que chama de um *conceito amplo de metaforicidade*, cuja característica é levar em consideração aspectos notadamente enunciativos na descrição das metáforas,

**A diversidade tipológica na composição de palavras neoclássicas agro-X**, de Neide Higinio da Silva, pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é o oitavo artigo a figurar no primeiro número de 2017 da *Fórum*. No texto, a autora se debruça sobre os processos de formação de palavras segundo o *modelo baseado no uso* e investiga os compostos agro-X, que estão no *continuum* entre a composição e a derivação. Para Silva, destaca-se na pesquisa tanto a diversidade estrutural quanto semântica dos fenômenos morfológicos analisados.

Eduardo Penhavel e Aline Gomes Garcia, pesquisadores da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, são os autores do nono artigo do volume, intitulado **Tipos de linearização tópica na gramática textual-interativa**, cujo objetivo central é problematizar a organização tópica, de acordo com os parâmetros da Gramática Textual-Interativa. Os autores investigam o problema da linearização tópica, conforme o modelo de Jubran (2006), interrogando-se acerca de sua adequação para a análise dos gêneros *narrativa de experiência e descrição*.

O décimo artigo presente nesta *Fórum Linguístico* é **Posições subjetivas em face da violência: traços constitutivos de memória em testemunhos de mulheres**, de autoria de Aline Fernandes de Azevedo Bocchi, pesquisadora da Universidade de Franca. A autora, desde a Análise do Discurso, propõe-se a refletir sobre os processos de subjetivação e as práticas de testemunho, analisando uma série de fotografias e posts do Facebook do *Projeto 1:4 retratos da violência obstétrica*. A pesquisa convida o leitor a inquirir sobre os sentidos da naturalização da violência e as possibilidades de identificação das mulheres em seus atos de dizer.

**Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares** é o décimo-primeiro dos artigos do volume 14 que ora se apresenta. Seu autor, Edmilson Luiz Rafael, pesquisador da Universidade Federal de Campina Grande, traça reflexões e análises decorrentes do Curso de Extensão *Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica*, realizado em Campina Grande-PB. O artigo pretende lançar um olhar para as dificuldades e possibilidades encontradas, pelos docentes em formação, em adequar suas práticas diante da rede formada pelo escolar e pelo digital, que demanda esforços de complementariedade e acomodação.

O décimo-segundo artigo desta *Fórum* intitula-se **Para uma estética da errância: o corpo, a dança e a arte** e tem como autores João Flávio de Almeida, pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, e Dantielli Assumpção Garcia, pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Produzindo uma discussão que relaciona o discurso estético, as corporalidades e a Análise do Discurso Francesa, o escrito tem a intenção de traçar caminhos para se pensar numa *Estética Pecheutiana* – tomada, desde o título, como uma Estética da Errância –, que traz no bojo a possibilidade de deslocamentos e suspensão de sentidos.

Simone Cristina Mussio, pesquisadora da Faculdade de Tecnologia de Jahu, é a autora do décimo-terceiro artigo desta edição, cujo título é **A constituição do ethos discursivo em videoaulas na internet: a figura do professor-apresentador**. O trabalho de Mussio toma a importância do *ethos* na discussão de novos gêneros discursivos e, a partir deste ponto de vista, observa a produção do *ethos* discursivo em videoaulas de escrita científica que circulam na internet e os vértices entre as videoaulas e os discursos jornalísticos e cinematográficos.

A seção de artigos desta edição da *Fórum* encerra-se com “**Let’s not forget we are Language teachers!**”: **investigating critical teaching and critical reflection in the practicum of an English Undergraduate Program**, de Leonardo da Silva, Marimar da Silva e Nara Vieira da Roch – respectivamente, pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina. O texto filia-se às reflexões críticas acerca do ensino de LE e apresenta uma pesquisa com professores em formação, cuja avaliação incide sobre o papel do ensino de língua adicional, do professor de língua, e do estágio supervisionado.

Indo adiante, a seção **Resenha** finaliza esta primeira edição de 2017 com a análise crítica, elaborada por Anderson Silva, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do livro **Os gêneros do discurso**, de Bakhtin, organizado e traduzido por Paulo Bezerra e publicado em 2016 pela Editora 34. O resenhista avalia que o livro traz importantes contribuições para os estudos sobre o Círculo de Bakhtin, tanto pela qualidade do escrito e da tradução quanto pelos profícuos textos inéditos que compõem o já clássico escrito.

Depois da breve apresentação de mais um número da *Fórum Linguístico*, é preciso fazer os agradecimentos: aos autores e autoras dos artigos e da resenha, pela contribuição com o periódico; aos avaliadores e avaliadoras *ad hoc*, cujo trabalho atento e constante permite o acontecimento desta edição; às leitoras e aos leitores da revista, que demonstram seu interesse crescente em relação ao periódico; aos membros do corpo editorial, editores, bolsista e artistas gráficos, fundamentais para a qualidade e a periodicidade da revista; aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio irrestrito.

Mais uma vez, então, fica aberto o convite para a leitura deste volume 14, número 1, de 2017 da revista **Fórum Linguístico**.

**ATILIO BUTTURI JUNIOR**

*Editor-chefe*

# DESCOMPASSOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DISONANCIAS DE LA LEGISLACIÓN BRASILEÑA SOBRE EL TRABAJO DEL PROFESOR DE  
LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

DISSONANCES OF BRAZILIAN LEGISLATION ON THE WORK OF FOREIGN LANGUAGE  
TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Décio Rocha\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo tem por objetivo promover o debate de políticas governamentais centradas no ensino básico de línguas estrangeiras modernas no Brasil, expressas em documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Ensino Fundamental, PCN Ensino Médio e PCN+). Com base em análise documental como procedimento metodológico, o *corpus* foi cotejado a reflexões críticas de pesquisadores em Linguística Aplicada voltados para o campo das políticas linguísticas. Dentre os resultados alcançados, destacam-se: (i) as dificuldades criadas por uma legislação que fragiliza o ensino de língua estrangeira na escola; (ii) a qualidade das intervenções de pesquisadores na área que parecem ratificar (ou não) a precariedade das condições de tal modalidade de trabalho; (iii) uma concepção problemática de leitura presente nos documentos consultados.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ensino de língua estrangeira. Trabalho do professor.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo promover el debate de las políticas gubernamentales centradas en la enseñanza básica de lenguas extranjeras en Brasil que se presentan en los documentos oficiales - los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN de la escuela primaria, secundaria y PCN+). Con base en el análisis de documentos como procedimiento metodológico, el *corpus* ha sido confrontado con reflexiones críticas de investigadores en Linguística Aplicada que actúan en el área de políticas lingüísticas. Entre los resultados obtenidos se destacan los siguientes: (i) las dificultades creadas por una legislación que fragiliza el trabajo de enseñanza

de lenguas extranjeras en la escuela; (ii) la calidad de las intervenciones de investigadores en el área que logran (o no) aportar una contribución efectiva de modificación de dichas condiciones precarias; (iii) una concepción de lectura problemática presente en los documentos analizados.

PALABRAS CLAVE: Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Enseñanza de lengua extranjera. Trabajo del profesor.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the government policies on the teaching of modern foreign languages in Brazilian schools, as expressed in official documents - the National Curriculum Parameters (PCN - Elementary Education, PCN - Secondary Education, and PCN+). By making use of documentary analysis as a methodological procedure, we collated the *corpus*, taking into account theoretical considerations by researchers in Applied Linguistics addressing language policies. The results achieved allow us to raise problems concerning different issues, among which we highlight the following: (i) difficulties are created by a legislation that jeopardizes foreign language teaching in Brazilian schools; (ii) some interventions of researchers in the area seem to corroborate the precarious conditions of such modality of work; and (iii) a problematic conception of reading is present in the documents analyzed.

KEYWORDS: Brazilian National Curricular Parameters (PCN). Foreign language teaching. Teacher's work.

## 1 INTRODUÇÃO

Em consonância com o cenário conturbado que vem caracterizando o país nos últimos tempos<sup>1</sup>, a educação atravessa, neste primeiro semestre de 2016, um período particularmente difícil, que se revela com particular nitidez nos movimentos de greve dos quais participam, dentre outros profissionais, os professores, e também na iniciativa de ocupação de escolas públicas promovidas por estudantes que exigem condições dignas de funcionamento para a educação.

Minha contribuição neste artigo para um debate centrado na Educação Básica, conquanto bastante pontual, parece-me constituir uma questão de particular interesse: com base em diferentes versões dos PCNs, que diagnóstico se faz da situação do ensino de uma língua estrangeira na escola e o que se silencia de tal realidade?<sup>2</sup>.

Ao tematizar o que é dito e o que se silencia em relação ao ensino de línguas estrangeiras, busco explicitar o papel dos dispositivos acionados nos referidos documentos oficiais de modo a produzir um duplo efeito: primeiramente, muitas das escolhas que são feitas na escola se metamorfoseiam em realidades naturais; em seguida, essas mesmas escolhas naturalizadas por intermédio do apagamento dos dispositivos que as produziram acabam ganhando nuanças “cor-de-rosa” para se tornarem mais palatáveis. Ou seja, o que se dá como realidade essencial já é efeito de dispositivos que, camuflando-se, criam o espaço da naturalidade. Conforme veremos, muitas das dificuldades vividas pela escola como situações inevitáveis e irreversíveis são, na realidade, minuciosamente produzidas por meio da orquestração de dispositivos de diversas ordens.

Para tal fim, dialogo com três documentos oficiais referentes ao ensino de língua estrangeira: PCN Ensino Fundamental, PCN Ensino Médio e PCN+. Em seguida, trago para o debate a voz de pesquisadores em Linguística Aplicada que têm se voltado para a área do ensino de línguas<sup>3</sup>. Uma avaliação final dos dados indicará que as posições assumidas por esses pesquisadores oscilam entre corroborar o que preconizam os documentos oficiais e oferecer alternativas.

<sup>1</sup> Resumidamente, refiro-me a manifestações de apoio e de contestação do resultado das eleições presidenciais de outubro de 2014 que reelegeram Dilma Rousseff para a presidência da República, situação agravada pelos procedimentos de instauração de uma CPI em função de denúncias de corrupção na Petrobrás; a isso, acrescente-se o processo de impeachment de Dilma Rousseff e seu afastamento da presidência em maio de 2016.

<sup>2</sup> Este artigo tomou por base palestra por mim proferida em evento organizado por professores de francês do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, nos dias 10 e 11 de setembro de 2015, intitulado “2º ReFLEtindo - O Francês como língua estrangeira escolar: sua trajetória, seu espaço, seus desafios”.

<sup>3</sup> Para uma reflexão sobre a presença da Linguística Aplicada no ensino de língua francesa, ver Rocha (2016).

## 2 O QUE DIZEM OS PCNs DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – ENSINO FUNDAMENTAL

O eixo central dos debates presentes nos PCNs de língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental diz respeito ao que deve ser priorizado dentre as quatro habilidades – compreensão / produção orais e escritas. O documento preconiza a ênfase no trabalho de leitura, recorrendo à função desempenhada pela língua na sociedade para sustentar tal opção:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 20)

A mesma perspectiva é reiterada ao longo do documento:

Quanto à função social, embora se possa dizer que o Brasil é um país multilíngue, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação, é necessário, também, reconhecer que a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo. Exceções são as regiões fronteiriças, algumas comunidades multilíngues de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas, e as grandes áreas metropolitanas e turísticas, onde circula um grande número de estrangeiros. Isso significa poder-se contar com apoio muito limitado para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas fora da escola, visto que, para a grande maioria da população escolar, a língua estrangeira está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidades de contato com parceiros falantes da outra língua e sem nenhum contacto internacional significativo. Possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota. (BRASIL, 1998, p. 65).

O caráter paradoxal de afirmações como “o Brasil é um país multilíngue” e “a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo” é ainda reiterado quando o locutor sugere um trabalho de conscientização dos alunos “[...] da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar” (BRASIL, 1998, p. 65). Como se percebe, parece bastante hesitante a situação do brasileiro diante da língua estrangeira: se, no início do volume, falava-se do pouco contato com a língua estrangeira, isso é contraditório com o que é dito adiante.

Outra razão para a ênfase no trabalho com leitura é apresentada nos PCNs: exames de vestibular e de admissão a cursos de pós-graduação cobram exclusivamente a habilidade de leitura em língua estrangeira, “[...] habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20). Ao mesmo tempo, várias são as indicações dos motivos que talvez sejam os mais determinantes para a opção feita pela atividade de leitura:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21).

Tudo se passa, desse modo, como se tais condições não fossem extremamente prejudiciais – se não impeditivas – de um trabalho de leitura, o qual não pode, por razões evidentes, se realizar senão por meio de atividades que envolvam a oralização. O mesmo quadro é trazido ao leitor algumas páginas adiante, quando o locutor apresenta uma síntese da atual situação do ensino de língua estrangeira no país:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por

semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24).

Como se percebe, as condições de funcionamento das escolas são naturalizadas – o autor fala das “condições existentes” como se tais condições estivessem dadas de uma vez por todas, em virtude de alguma força que se abatesse irremediavelmente sobre as aulas de línguas estrangeiras. Não se percebe na redação do texto nenhuma forma de resistência a tal quadro, como se a superlotação das salas e a determinação de uma carga horária reduzida para a disciplina representassem tão somente fatores limitantes do ensino/aprendizagem, e não fatores impeditivos de seu pleno exercício. Na verdade, encontramos, sim, no texto dos PCNs uma referência à necessidade de “medidas eficazes” para sanar problemas como os da quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua. No entanto, apesar de se dizer, não sem alguma resignação, que “essas limitações são inaceitáveis” (BRASIL, 1998, p. 66), o documento prossegue em seu afã de estabelecer o que denomina “metas realistas”.

Assim, não é sem algum humor que encontramos adiante uma razão “atenuante” para o quadro apresentado: a análise da situação do ensino de Língua Estrangeira no país indica que “a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura”, ou seja, para além das deficiências que caracterizam nosso sistema de ensino, o fato é que os responsáveis pelo ensino de línguas estrangeiras preferem, em sua maioria, trabalhar exclusivamente a leitura. Uma feliz coincidência.

Para convencer o leitor, o locutor recorre a uma metáfora que, aliás, se tornou bastante conhecida: a metáfora das lentes da máquina fotográfica, segundo a qual se pode utilizar desde uma lente padrão (foco na habilidade de leitura) até uma lente mais abrangente (foco envolvendo outras habilidades comunicativas). No texto, o uso da lente padrão é o que pretensamente garante o acesso de todos, em igualdade de condições, a uma educação linguística dita de qualidade.

Muito claramente se pretende acentuar o lugar das línguas estrangeiras na sociedade de informação e da comunicação em que vivemos, inclusive como “[...] força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (BRASIL, 1998, p. 38-39), uma vez que propicia consciência crítica sobre a linguagem.

A tudo isso, acrescentem-se ainda dois outros fatores apontados como dificultadores do trabalho com língua estrangeira: por um lado, a necessidade de garantir a continuidade e sustentabilidade de seu ensino, tendo em vista que não haverá avanços na hipótese de oferecer aos alunos “[...] a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série” (BRASIL, 1998, p. 20); por outro lado, as reiteradas menções à língua inglesa como “língua do poder econômico e dos interesses de classes” (BRASIL, 1998, p. 40-43), situação hegemônica que se reflete, inclusive, nas referências bibliográficas que dão suporte a esse volume dos PCNs, nas quais encontramos uma obra em francês, uma obra em espanhol, 27 obras em português e... 94 obras em inglês!

### 3 O QUE DIZEM OS PCNs DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – ENSINO MÉDIO

O texto dos PCNs – Ensino Médio elenca uma série de fatores que dificultam o ensino de língua estrangeira moderna na escola, buscando, desse modo, justificar a “feição monótona e repetitiva” (BRASIL, 2000, p. 25) de tal modalidade de ensino, responsável pela desmotivação de professores e alunos. Assim, apesar de a legislação da primeira metade do século XX já prever o caráter prático do ensino de línguas estrangeiras vivas, o “[...] reduzido número de horas reservado ao estudo”, aliado à “[...] carência de professores com formação linguística e pedagógica [...] foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais” (BRASIL, 2000, p. 25).

Como fator promotor de tal desmotivação, cita-se, ainda, a exemplo do que já se fizera nos PCNs Ensino Fundamental, a hegemonia da língua inglesa nos currículos, o que teria reduzido o interesse pelo aprendizado de outros idiomas, bem como a formação de professores de outras línguas. E mais: a escassez no país de materiais didáticos realmente incentivadores, ou pelo menos de materiais cujo custo os tornasse acessíveis aos estudantes.

[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (BRASIL, 2000, p. 26).

Anuncia-se, então, em tom de explícito contentamento, que agora, pelo fato de passarem a integrar a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem sua função de “[...] veículos fundamentais na comunicação entre os homens” e de meio de “acesso ao conhecimento” (PCN-Ensino Médio, 2000, p. 26).

Outro trecho que surpreende por sua estrutura concessiva é o que segue:

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, ler, falar e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. (BRASIL, 2000, p. 26).

Como justificar a referida estrutura concessiva introduzida por “embora”? De que modo compreender que um trabalho voltado para as habilidades de entender, falar, ler e escrever possa não contribuir para o que se denomina “caráter formativo intrínseco” a essa modalidade de aprendizagem, que mais adiante é definido como a possibilidade de o aluno “atingir um nível de competência linguística” (BRASIL, 2000, p. 26) que lhe dará condição de acessar informações de vários tipos, além de contribuir para sua formação de cidadão? Como se se tratasse de uma consequência direta do que acaba de ser dito, mais uma vez se insiste na falácia de um aprendizado baseado em conhecimento metalinguístico e no domínio consciente de regras gramaticais.

Imprescindível, pois, “restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador” (BRASIL, 2000, p. 27), na voz do legislador. E qual a saída apontada para tal fim? A resposta é direta e concisa: reconsiderar a concepção de ensino de língua estrangeira. Para tal, é preciso levar em consideração os seguintes pontos:

- . o monopólio da língua inglesa nas escolas e, mais recentemente, a presença da língua castelhana, línguas que inclusive vêm solidificar o compromisso do Ensino Médio com a educação para o trabalho;
- . o interesse de uma comunidade em ter uma segunda língua estrangeira específica, em caráter optativo, em suas escolas.

O texto alcança um auge de *nonsense* no trecho a seguir:

Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 28).

O que se relata no trecho transcrito parece efetivamente não fazer sentido, configurando-se um caso de texto com elementos coesivos, mas ao qual falta alguma coerência. Senão, vejamos: a primeira incoerência pode ser localizada quando o locutor estabelece uma sinonímia entre centrar o estudo da língua em seu sistema formal e buscar levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, na esperança de que o aluno seja capaz de se comunicar em situações reais; porém, prossegue o locutor, o trabalho com essas habilidades acaba sendo reduzido ao conhecimento da gramática normativa, com ênfase na norma culta e na modalidade escrita – situação que já se poderia antever, posto que o ponto de partida dessa reflexão era justamente a ênfase no sistema formal da língua objeto. E acrescenta-se então como fator agravante da situação o fato de ser raro o acesso a um uso efetivo da língua estrangeira, o que

desmotiva a todos – professores e alunos: afinal, o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico da língua dificilmente pode ser relacionado a outras disciplinas do currículo, tornando-se sem função num mundo globalizado<sup>4</sup>!

O locutor pensa então em substituir a ênfase das habilidades para as competências que é preciso desenvolver a fim de se alcançar a competência comunicativa, apresentada como o encontro de uma competência gramatical, uma competência sociolinguística, uma competência discursiva e uma competência estratégica (BRASIL, 2000, p. 29). E, nesse ponto, o locutor insiste em dizer que não é suficiente uma competência gramatical que torne possível a construção de frases corretas – como se esse fosse o problema das salas de aulas de língua estrangeira em nosso país – sem desenvolver paralelamente o conhecimento referente à adequação de tais frases a um dado contexto.

O locutor volta então a preconizar a articulação da disciplina de Línguas Estrangeiras com outras disciplinas do currículo e com as possibilidades de coletar informações novas inauguradas pela língua estrangeira e pelas tecnologias modernas.

A reflexão se encerra com mais um parágrafo que deixa a desejar em matéria de coerência textual:

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas. (BRASIL, 2000, p. 31).

Com efeito, no encadeamento de ideias do parágrafo acima transcrito, depreende-se o mesmo tom de *nonsense* já percebido anteriormente:

- (i) vários fatores alteram a visão de mundo de cada povo;
- (ii) a língua também se altera para expressar as novas realidades;
- (iii) por isso é preciso que o ensino de um idioma estrangeiro se baseie na comunicação real;
- (iv) somente por meio de uma comunicação real a aprendizagem terá sentido;
- (v) desse modo, os estereótipos e preconceitos deixarão de existir na comunicação real;
- (vi) estereótipos e preconceitos também deixarão de existir nas aulas.

Como se percebe, (i) e (ii) estabelecem uma relação de causa e consequência entre acontecimentos e enunciados, sendo reafirmada uma função meramente representacional da língua: primeiro se altera o mundo para, em seguida, alterar-se a língua; (iii) e (iv) vêm reiterar um truísmo que talvez não fosse necessário retomar: se trabalhamos com uma língua estrangeira, é desejável que trabalhem com situações reais de uso da língua; finalmente, (v) e (vi) colocam em cena uma realidade já mais obscura, pois não fica clara a relação que se pretende estabelecer entre uma aprendizagem assentada em situações reais de uso da língua e o desaparecimento de estereótipos e preconceitos não só na comunicação real, mas também nas próprias aulas.

De tal encadeamento confuso de ideias surge, então, o que se considera “a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 31): entender a comunicação como ferramenta imprescindível de formação profissional, acadêmica ou pessoal no mundo moderno. Uma meta que nos parece tão confusa quanto todo o raciocínio feito anteriormente.

#### 4 O QUE DIZEM OS PCNs+ SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS – ENSINO MÉDIO

Nos PCN+, reforça-se a ação antagonônica ao trabalho com língua estrangeira no Ensino Médio representada por quatro situações já mencionadas anteriormente: a superlotação das salas de aula, a heterogeneidade dos alunos, a carga horária insuficiente destinada

<sup>4</sup> Perguntamo-nos se nas outras duas áreas (Matemática e Humanas) também encontramos uma mesma “obsessão” pelo “interdisciplinar em tempos de globalização”!

ao ensino de línguas estrangeiras e a deficiência na formação de professores. Tais antagonismos não são, contudo, apresentados como impeditivos do trabalho com LE, mas como situações que exigem a “criação de estratégias” que viabilizem a ação do professor.

Desse modo, faz-se um “convite à produção de estratégias” para lidar com situações variadas:

. grande quantidade de alunos e carga horária insuficiente para a disciplina de língua estrangeira: “[...] é recomendável recorrer ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo” (BRASIL, 2002a, p. 108).

. heterogeneidade das classes de língua estrangeira: ressalta-se a importância “[...] de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2002a, p. 103).

. deficiência na formação dos professores de língua estrangeira: “É, portanto, fundamental repensar estratégias de mudança que permitam a profissionalização do ofício de educador e de professor, bem como a elevação do nosso nível de formação” (BRASIL, 2002a, p. 136).

Como já se poderia esperar, as condições adversas desse ensino se refletem também no trabalho de avaliação:

[...] Todavia, há inúmeros obstáculos materiais e institucionais que impedem que ela [a avaliação formativa] seja efetivamente posta em prática de modo coerente e com continuidade: o número de alunos por classe, a extensão dos programas, o horário escolar, a proposta curricular, a carência de recursos materiais e a formação dos professores. (BRASIL, 2002a, p. 124).

Atualmente, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras na escola, a grande dificuldade do processo de avaliação reside:

- na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma;
- no grande número de alunos por sala [...] (BRASIL, 2002a, p. 125).

E logo a seguir, a injunção à “resignação”: “[...] é essa a realidade que temos de enfrentar, já que poucas escolas oferecem salas-ambiente e agrupamento de alunos por níveis de conhecimento, o que facilitaria enormemente o trabalho de professores e alunos” (BRASIL, 2002a, p. 125). Uma resignação acompanhada de uma “expectativa de milagre” a ser operado pelo professor: “A avaliação formativa pressupõe a inclusão; cabe portanto ao professor de língua estrangeira administrar e gerenciar a heterogeneidade de suas classes” (BRASIL, 2002a, p. 126).

O documento faz menção ao prestígio adquirido pela língua inglesa dentre as línguas estrangeiras modernas. Com efeito, são diversas as citações diretas feitas ao inglês, regularmente escolhido como exemplo de língua estrangeira moderna: “É importante saber que o passado do verbo *to know* é *knew* e que se trata, portanto, de um verbo irregular” (BRASIL, 2002a, p. 109).

Se a presença do inglês é, por um lado, algo que se expressa pela maior oferta dessa disciplina nas escolas, por outro, também constitui uma escolha do locutor, que parece não poder se impedir de recorrer a expressões da referida língua, quando, por exemplo, sugere ao professor que as atividades de correção “em *pair work*” são úteis e produtivas: o recurso ao inglês não se explica por qualquer especificidade técnica da expressão utilizada, a qual poderia com propriedade ser substituída por “em duplas”.

O que se preconiza nos PCNs+ é que a ênfase seja atribuída ao trabalho de leitura: dentre as quatro habilidades (entender, falar, ler, escrever), ler parece constituir a saída do ensino de línguas estrangeiras diante do quadro deficiente da escola no país. Porém, se por um lado se enfatiza a leitura, por outro menciona-se a necessidade de atenção a outras habilidades:

Criar diálogos para um texto narrativo, encenar uma peça, redigir e apresentar um telejornal, compreender diálogos de filmes, interpretar verbalmente atividades de mímica, simular situações do cotidiano, completar diálogos, produzir slogans e textos publicitários, traduzir poemas e letras de música – estas são algumas das muitas atividades que podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira, articuladas ou não a

outras disciplinas do currículo, para mobilizar competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento e ao uso prático das diversas funções comunicativas da linguagem. (BRASIL, 2002a, p. 120).

Como se percebe, os dois trechos transcritos são reveladores de duas características importantes dos PCNs+. Em primeiro lugar, faz-se referência ao trabalho oral (leitura de textos pelo professor e pelos alunos, dramatizações, etc.) sem que sejam dados os meios para tal fim (afinal, as turmas de língua estrangeira continuam superlotadas, os alunos constituem grupos heterogêneos e a carga horária destinada à disciplina é insuficiente). Essa mesma situação se repete nos PCNs+ em vários outros momentos<sup>5</sup>, ainda que permaneça seu silêncio sobre qualquer modificação do quadro desolador das condições de trabalho.

Em segundo lugar, ao indicar a leitura como sendo a tábua de salvação nessa situação aflitiva que é a sala de aula de língua estrangeira, subestima-se, como bem observa Schmitz (2000), a complexidade de um trabalho de leitura: tudo se passa como se, diante da impossibilidade de se fazer qualquer coisa em uma sala de aula superlotada, com alunos de diferentes níveis e professores mal formados, não restasse senão... ler textos!

[...] um bom número dos professores que se formam na maior parte das Faculdades de Letras (especialmente as particulares) em cursos de três anos de duração com dupla habilitação (inglês e português) não teria uma metodologia de ensino de leitura suficientemente amadurecida para ministrar aulas de leitura de textos escritos em língua inglesa. Por isso, a aula de leitura facilmente pode chegar a ser simplesmente um contraproducente exercício de tradução literal. (SCHMITZ, 2008, p. 42).

A crítica do autor efetivamente procede: por que razão seria mais fácil – ou mais possível – trabalhar com leitura em um contexto tão desfavorável como o do ensino de língua estrangeira? As salas de aula estão superlotadas, mas será que o trabalho de leitura dispensaria o momento do trabalho oral? Professores têm uma formação deficiente, mas trabalhar a leitura de textos não implicaria uma formação específica desse professor? São insuficientes as horas destinadas ao trabalho de língua estrangeira nas escolas, mas seria a leitura um trabalho que se poderia realizar com uma carga horária tão reduzida? É difícil responder afirmativamente a questões como essas. Não acredito que o locutor dos PCNs ousasse fazê-lo. Porém, o que se constata é que a leitura é a solução que ele encontra para preencher as (poucas) horas destinadas ao trabalho com línguas estrangeiras nas escolas.

Como último tópico caracterizador das preocupações centrais dos PCNs+, cito a (insistente) referência feita a um trabalho deficitário realizado no campo das línguas estrangeiras modernas. Ao discutir sobre as competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira, por exemplo, fica bastante clara a realização de um trabalho com falhas, incompleto, como se percebe no trecho a seguir: “Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, **ainda que se dê de forma parcial**, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.” (BRASIL, 2002a, p. 108, grifos meus).

Com efeito, a ênfase na atribuição de responsabilidades por esse trabalho insuficiente recai invariavelmente sobre o professor e sua formação: “[...] não se pode conceber que professores de Língua Estrangeira assim se autodenominem sem dominarem amplamente sua disciplina, tanto nos aspectos relativos à linguagem escrita como à falada” (BRASIL, 2002a, p. 134).

Nesse sentido, responsabilizando a formação teórica recebida pelos professores na universidade e sua prática necessariamente deficiente, o locutor levanta a hipótese de um professor sem voz na escola, isto é, um profissional cujo saber não tem lugar diante de outros tantos saberes que se tornam hegemônicos:

A concepção tradicional dos professores como aplicadores de conhecimentos gerados pela pesquisa universitária, muitas vezes produzida fora da prática do ofício de professor, tem levado a um enfoque reducionista da profissão. Como decorrência, podemos ser levados a crer que nas universidades podem ser produzidos “conhecimentos sem ações, teorias desvinculadas da prática, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade.” (TARDIF, 2002, p. 236).

<sup>5</sup> Com efeito, os PCNs+ retomam a importância do trabalho oral ao apresentá-lo com a mesma importância do trabalho escrito (p. 127), reiterando-se a importância das quatro habilidades (p. 115, 116, 122, 123). Ao abordar o tema “Exploração do texto” (p. 115), o locutor chega a acordar lugar central ao trabalho oral.

Outra decorrência dessa visão tradicionalista nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder que verdadeiramente têm, de produzir saberes autônomos e específicos. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes como, por exemplo, o saber dos peritos, o saber dos funcionários que elaboram os currículos, o saber dos didatas e dos teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas e transposto para as matérias escolares, o saber oriundo das pesquisas na área da educação, o saber proveniente da sociedade e dos meios de comunicação antigos ou novos – saberes esses que não podem nem devem ser produzidos pelos próprios professores. (BRASIL, 2002a, p. 135).

## 5 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS PCNs

Tendo em vista o descompasso apontado nos textos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira, pretendo neste tópico recuperar a contribuição de autores que, em relação ao ensino de línguas, oferecem uma apreensão mais reflexiva de muitas das observações presentes nos PCNs. Em suas posições, dividem-se entre os que tendem a ratificar as opções apresentadas pelos PCNs e os que tendem a delas se distanciar. Passo, desse modo, a uma breve apresentação das perspectivas de Rojo e Moita Lopes (2004), Celani (2008), Almeida (2012), Assis-Peterson e Cox (2007), Schmitz (2008), Bohn (2000) e Tílio (2014).

Rojo e Moita Lopes (2004) desenvolvem, na qualidade de especialistas em língua portuguesa e língua estrangeira, respectivamente, um importante debate centrado em dois documentos referentes ao ensino da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e os PCNs+. Os autores dirigem duas críticas centrais aos documentos:

[...] o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabaram exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+;

[...] a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares. (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 14-15).

Ao articularem o texto dos PCNEM e o dos PCNs+, indicando tratar-se de vozes nem sempre harmoniosas, os autores também tecem considerações sobre diversos programas/sistemas de avaliação, em especial o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) – programas governamentais – e um programa estrangeiro, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). São graves as críticas que os autores endereçam aos documentos oficiais, dentre as quais podemos citar a “[...] diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas” e uma organização do ensino excessivamente disciplinar (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 35-36).

Dentre as recomendações e considerações feitas pelos autores sobre o ensino de línguas idealizado nos PCNs (Ensino Médio) e PCNs+ de língua estrangeira, quero aqui destacar duas. A primeira delas diz respeito à relevância do estabelecimento de parâmetros para o ensino e às condições em que essa ação deve ocorrer. Dizem os autores:

Parâmetros podem dar uma grande contribuição: apontar direções para propostas pedagógicas, informar a elaboração de material didático e de exames nacionais e colaborar na formulação de currículos universitários de formação de professores etc. No entanto, para que possam verdadeiramente afetar a sala de aula, é necessário investimento maciço na educação de professores em serviço e em formação. (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 55-56).

A segunda ordem de considerações que desejo recuperar em Rojo e Moita Lopes (2004) se refere às “bases realistas” para o ensino de língua estrangeira (nas habilidades de leitura e compreensão oral e de produção escrita e oral), levando-se em consideração “[...] as condições de trabalho em sala de aula, número de alunos nas turmas, número de aulas semanais, grau de proficiência dos professores nos vários usos da linguagem, variedade de material disponível para professor e alunos etc.” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 47).

As reflexões de Rojo e Moita Lopes vão ecoar em muitos dos posicionamentos de pesquisadores voltados para o trabalho com língua estrangeira em escolas de educação básica. Eis, por exemplo, como se pronunciam Assis-Peterson e Cox (2007) em relação àquilo que os autores chamam de “bases realistas” para o ensino de línguas:

Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro; lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10).

Entendo as posições assumidas por Rojo e Moita Lopes de um lado e, de outro, por Assis-Peterson e Cox, como a expressão de perspectivas distintas do problema em foco: com Rojo e Moita Lopes, a certeza de que, apesar de todas as adversidades, os parâmetros oferecem uma contribuição indiscutível; com Assis-Peterson e Cox, a ênfase na urgência de ações da responsabilidade do poder público frente à difícil situação vivida nas escolas. Como veremos adiante, o debate entre as duas perspectivas apontadas prosseguirá na voz de outros tantos pesquisadores.

Início com um trecho que reproduzo de entrevista feita com Maria Antonieta Alba Celani, referência segura na área da Linguística Aplicada, particularmente no que concerne ao ensino de língua estrangeira:

[entrevistadora] É importante que esses conteúdos [os conteúdos a ensinar em sala de aula] estejam relacionados às práticas sociais de leitura e escrita?

ANTONIETA Sim. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades – ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social. (ALMEIDA, 2009).

Apresentada como pedra-de-toque de um trabalho com garantias mínimas de sucesso na escola, a leitura ocupa nos PCNs um lugar especial, tendo em vista as precárias condições que se oferecem ao trabalho da sala de aula, dentre as quais, conforme menciona Celani, encontram-se minimamente as condições (deficitárias) de formação do professor e a quantidade de alunos reunidos por turma. É nesse contexto que se justifica a conveniência da escolha do trabalho com leitura no referido contexto:

[...] em relação à maioria das escolas públicas, tentar ensinar as quatro habilidades ou concentrar a atenção na língua falada seria inviável, considerando-se a falta de infraestrutura geral, o número de alunos por turma, a carga horária da disciplina e também, em muitas escolas, o pouco prestígio da matéria no currículo<sup>6</sup>. (CELANI, 2008, p. 421, tradução nossa).

Esse mesmo ponto de vista é sustentado por Almeida (2012), que justifica a opção pelo foco na leitura preconizado pelos PCNs por intermédio de três ordens de argumentos: práticos, sociais e educacionais. Os primeiros dizem respeito às já mencionadas condições deficientes das escolas, que impediriam qualquer outra modalidade de trabalho; quanto às razões de ordem social, o autor aponta a falta de oportunidade de, fora da escola, se falar a língua estrangeira; as razões educacionais prendem-se ao fato de exames de língua estrangeira no país exigirem tão somente o domínio da habilidade de leitura, como é o caso do vestibular e dos exames para acesso a estudos de pós-graduação. O autor ainda lembra que, nas escolas, o professor precisa ocupar o lugar de educador, e não de mero instrutor de língua estrangeira, papel que lhe cabe nos cursos de língua.

Almeida (2012) ainda acrescenta considerações sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, e também sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, de algum modo, diferentemente do que se enfatiza nos Parâmetros, apontam para a necessidade de outros tipos de atividades para além da leitura. Reconhecendo o mérito da natureza não prescritiva das OCEM, o autor, contudo, lembra que a menção ao trabalho com a prática escrita, leitura e comunicação oral

<sup>6</sup> [...] for the vast majority of public schools, attempting to teach the four skills or to concentrate primarily on the spoken language would be unfeasible given the general lack of infra-structure, class size, frequency of instruction, and in many schools also low prestige as a subject in the curriculum.

presentes nas Orientações corre o risco de recolocar em cena o antigo – e inoportuno – debate sobre as quatro habilidades. Da mesma forma, Almeida (2012) dirige sua crítica ao PNLD pelo fato de nele se preconizar que os livros sejam acompanhados de um CD visando à integração das quatro habilidades, exigência que, segundo o autor, fere o caráter não prescritivo das OCEM.

Dentre os pesquisadores que, ao que tudo indica, alinham-se com a perspectiva defendida por Assis-Peterson e Cox, quero aqui recuperar a reflexão de Schmitz. Reconhecendo o mérito do trabalho de Rojo e Moita Lopes (2004), Schmitz (2008) reafirma que, se o preconizado pelos autores não for acatado pelo MEC, nenhum avanço será possibilitado. Em seguida, o autor se permite ir além da crítica dirigida explicitamente à formação de professores, estendendo-a à necessidade de investimento na infraestrutura das escolas para que estas se tornem efetivos centros multimidiáticos. Com efeito, é preciso que o poder público reconheça o estado de carência das escolas e, obviamente, tome providências a respeito.

Acompanhando o ponto de vista dos pesquisadores que tecem críticas aos PCNs, podemos ainda citar Bohn (2000). Com efeito, contrapondo sua voz à daqueles que, em harmonia com as propostas dos PCNs, fazem elogios ao modo como os Parâmetros foram construídos, Bohn denuncia a postura autoritária do Estado no que diz respeito à metodologia utilizada na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, além de criticar a própria concepção de um Conselho Nacional de Educação. Diz o autor:

Poucas pessoas foram envolvidas [na elaboração dos PCN], e quando este envolvimento foi ensaiado, os prazos de participação foram tão exíguos que em quase nada puderam contribuir para sugerir mudanças substanciais nos documentos propostos. A constituição do CNE (Conselho Nacional de Educação) é outro exemplo de como o Estado autocrático ignora o poder ideológico (enfraquecido) em suas decisões, nomeando para o Conselho pessoas não recomendadas e nem reconhecidas pelos educadores como lideranças educacionais no país. (BOHN, 2000, p. 126).

Concluo esta seção trazendo a perspectiva de Tílio (2014), que considera equivocada a polarização de duas posições em disputa do território das práticas de ensino de língua estrangeira na escola: de um lado, a abordagem instrumental, que preconiza o foco na leitura em língua estrangeira, devendo a língua materna ser convocada para o debate sobre o texto lido; de outro, a abordagem comunicativa, que pressupõe um trabalho com as quatro habilidades. Segundo o autor, a necessidade de se buscar uma via alternativa à referida polarização se deve aos resultados insuficientes de ambas as posições:

[...] mesmo após 15 anos da publicação dos PCN, com livros didáticos voltados especificamente para o ensino de leitura, e diversos programas de Ensino Médio voltados especificamente para esse fim, dado o foco em leitura no vestibular e o ENEM, eu e meus colegas da área de Linguística Aplicada em Inglês em todo o Brasil continuamos recebendo reclamações dos professores da rede pública que recebemos em cursos de pós-graduação ou com quem trabalhamos em nossas pesquisas. Se, por um lado, é verdade que o ensino via abordagem comunicativa não funcionou na escola, por outro lado tais relatos mostram que o mesmo parece ter ocorrido com o foco exclusivo na leitura. (TÍLIO, 2014, p. 928).

Desde sempre fica clara a posição do autor em sua crítica a um certo conformismo presente na expressão daqueles que se limitam a justificar a opção por uma abordagem instrumental por falta de condições da escola para acolher qualquer outro tipo de proposta. Como alternativa, Tílio (2014, p. 941) propõe “[...] um meio termo conciliatório entre as duas abordagens metodológicas que hoje disputam espaço na escola pública brasileira: a abordagem sociointeracional, com foco na compreensão e produção de textos orais e escritos”. Diferentemente da posição defendida por Almeida (2012), o caráter conciliatório da proposta de Tílio reside em reconhecer um alinhamento entre a fundamentação teórica dos PCNs, PCNs+ e OCEM, documentos aos quais será possível conjugar a abrangência do PNLD (TÍLIO, 2014).

## 6 À GUIZA DE CONCLUSÃO: O QUE DIZEMOS NÓS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA

Penso ser necessário inicialmente distinguir responsabilidades de diferentes esferas que se confundem no debate dos problemas enfrentados pelo ensino de línguas estrangeiras modernas na escola básica. Senão, vejamos: (i) o excesso de alunos em sala, a heterogeneidade dos alunos reunidos em uma mesma classe e a insuficiente carga horária atribuída à disciplina dizem respeito à responsabilidade dos sistemas de ensino (diretores e administradores de escola do sistema, órgãos governamentais do sistema público); (ii) a formação deficiente dos professores, a seu turno, já explicita uma deficiência dos cursos de licenciatura existentes no mercado.

Quanto à propalada hegemonia da língua inglesa, seria preciso avaliar até que ponto a presença do inglês no cenário das línguas estrangeiras ensinadas na escola representa efetivamente um fator problemático. Os PCNs parecem ratificar a escolha do inglês como língua estrangeira moderna a ser ensinada nas escolas, segundo o indicam algumas pistas: quando justificam a hegemonia da língua inglesa nas escolas como língua do mundo globalizado da contemporaneidade; quando, por exemplo, suas referências bibliográficas se concentram em autores de língua inglesa; quando mencionam, a título de exemplificação, situações específicas do ensino de inglês; finalmente, quando recorrem a uma expressão da língua inglesa para expressar uma ideia, como se não fosse possível encontrar sua tradução no vernáculo.

A reflexão de alguns autores sobre o que dizem os PCNs é bastante oportuna a esse respeito. Segundo Canevacci (1996 apud ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 8), “o processo de globalização não é simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza”. Dito de outro modo, se o privilégio do inglês se vincula ao imperialismo americano, sua presença como língua hegemônica implica também sua desterritorialização, tornando-se “[...] um artefato a ser legitimamente ‘deformado’ pelos falantes de uma mesma galáxia” (ORTIZ, 2006 apud ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 8). Tal destino do inglês é também o que motiva Pennycook (2001) a propor que os alunos se apropriem da língua “[...] para formular contradiscursos aos discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência” (PENNYCOOK, 1994 apud ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 7).

Uma segunda ordem de considerações que aqui faço em relação aos PCNs da área de Linguagem e códigos, em especial no que concerne às disciplinas de línguas (materna e estrangeiras), diz respeito à ênfase em suas deficiências. Com efeito, tal característica não deixa de apresentar um lado positivo, na medida em que explicitar suas próprias deficiências é um procedimento que reafirma a capacidade de autocritica. Contudo, parece-me que tal crítica se mostra, por vezes, excessiva. Em outras disciplinas que também integram os PCNs, dificuldades também se apresentam, mas não com a mesma insistência: em Educação Física, por exemplo, menciona-se a presença de turmas heterogêneas no Ensino Médio (alunos com diferentes experiências de prática de esportes fora da escola; educação muito diferenciada para meninos e meninas em relação ao uso do corpo) e de “[...] professores leigos que, por não terem completado o ensino médio ou não terem tido acesso ao ensino superior em Educação Física, dispõem de formação precária para sua atuação profissional” (BRASIL, 1998, p. 176-177). A tal característica acrescento que, em relação aos PCNs das demais áreas, os PCNs de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dedicam espaço talvez excessivo ao debate sobre trabalhos interdisciplinares (no interior de uma mesma área e entre áreas). Além disso, as outras áreas parecem também atribuir um peso e uma significação especiais à discussão das estratégias e dos conteúdos de cada disciplina, ao passo que Linguagens, Códigos e suas Tecnologias parece evitar o referido debate, voltando-se prioritariamente para o tema da formação do cidadão.

Tendo em vista os pontos acima referidos, considero que os debates travados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deveriam compreender uma tomada de decisão dentre as alternativas elencadas a seguir: ou a área afirma com todas as letras que as atuais condições do ensino de LE são inadequadas e impeditivas de um trabalho minimamente correto, passando-se a reivindicar o que é necessário para alterar tal quadro desfavorável, ou então se assume que é possível trabalhar em meio a condições muito distantes das ideais, mas se interrompe então o ciclo de ladainhas estereis que vêm ritmando a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas. O que parece representar uma saída pouco produtiva é permanecer na verbalização de queixas – em geral, vagas – sem tocar diretamente a ferida que vem inviabilizando melhores resultados no ensino de línguas estrangeiras.

Considero ser altamente desabonador para a área a não explicitação de uma situação que não é casual e muito menos necessária: o panorama das condições em que se dá o ensino nas escolas não é natural, nem necessário; antes, é meticulosamente produzido para funcionar como vem funcionando ao longo dos anos. Um único exemplo deverá ser suficiente para sustentar o que digo, razão pela qual cito a seguir o Artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996).

Como se percebe, a LDB prevê uma ação das “autoridades responsáveis” nos diferentes sistemas de ensino: a análise das condições que determinarão a quantidade de alunos por professor em sala de aula e a carga horária de trabalho. Ora, a pergunta que me ocorre a esse respeito é: que professor tem conhecimento das razões que levaram as autoridades escolares a decidir – e a manter obstinadamente essa decisão – que classes de trinta ou quarenta alunos é o que é possível / desejável na escola? Reiterando minha posição segundo a qual tal condição desfavorável das salas de aula de línguas apresenta-se como meta idealizada pelas autoridades, pude localizar nada menos do que onze projetos de lei versando sobre a fixação de limites ao número de alunos por turma<sup>7</sup>. Grosso modo, neles se propunham turmas de até 25 alunos na pré-escola e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, e de até 35 alunos nos anos subsequentes até o final do Ensino Médio. Propostas nada revolucionárias, como se pode perceber, mas que nem assim lograram aprovação.

O argumento a que recorrem muitos dos pesquisadores que defendem o preconizado nos Parâmetros consiste em lembrar que, se o professor se vê em condições de realizar em sala de aula atividades de compreensão e produção orais, por exemplo, indo além do trabalho de leitura, nada o impede de fazê-lo. Ora, se é reconhecido, desse modo, que a compreensão e a produção orais só trariam benefícios à aprendizagem de uma língua estrangeira, não seria papel desse especialista explicitá-lo – e mesmo recomendá-lo – com todas as letras, deixando exclusivamente ao poder público a responsabilidade por sua não execução, como nos tem mostrado a realidade das escolas?

Não posso ser um educador sem ser um político. [...]

Nós nos tornamos capazes de, intervindo no mundo, fazer mais do que nos adaptar ao mundo. [...]

Não é me adaptando à miséria que eu me faço homem, no sentido pleno da palavra, mas é brigando contra a miséria, podendo até morrer na miséria, mas tendo brigado contra a miséria! É isto! (FREIRE, 2014, p. 223-226).

Conforme argumentei anteriormente, mesmo o trabalho de leitura me parece, a rigor, inviável em condições tão adversas. E o risco que se corre não é o anunciado por Pennycook, quando se refere ao necessário esforço para cultivar no aluno uma voz própria, e não “[...] aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas” (PETERSON; COX, 2007, p. 7), uma vez que na escola definitivamente não se tem conseguido nenhum acesso à língua estrangeira, ficando a tarefa de seu ensino confinada aos cursos de idiomas, aos cursos de línguas ministrados pelas universidades ou às escolas bilíngues ou internacionais (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 12-13). Por essa razão, parece-me importante que sejamos mais explícitos em nossas reflexões sobre o ensino de línguas, assumindo que muito do que se vem identificando como fracasso da escola não tem a ver fundamentalmente com a decisão por uma dada metodologia ou com a escolha de uma habilidade a ser praticada em sala; antes, tal fracasso tem coincidido, na realidade, com o grande sucesso das políticas governamentais que se esmeram em tornar ineficaz qualquer iniciativa na área.

<sup>7</sup> Projeto de Lei (PL) 1521/1999, PL 731/1999, PL 640/1000, PL 53/1999, PL 597/2007, PL 720/2007, PLC 230/2009, PL 504/2011, PL 4731/2012, PL 6464/2013, PL 6924/2013. É possível que ainda haja outros projetos da mesma ordem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**, maio 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 14 mar.2016.
- ALMEIDA, R. L. T. de. O ensino de inglês como língua estrangeira no contexto das escolas brasileiras: uma visão retrospectiva e prospectiva de políticas e práticas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p. 5-14, 2007.
- BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002c.
- CANEVACCI, M. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- CELANI, M. A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes – an International Journal**, Elsevier, v. 27, n 4, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- ROCHA, D. *ReFLEtindo* 2014. Da linguística aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 99-123, 2016.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 14-59.

SCHMITZ, J. R.. Uma análise crítica de "Linguagens, códigos e suas tecnologias" de Rojo e Moita Lopes. **Calidoscópio** (UNISINOS), São Leopoldo, v. 06, p. 37-44, 2008.

TÍLIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40127](http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40127)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

**Recebido em 08/06/2016. Aceito em 14/08/2016.**

# FORMULAÇÕES (DE LUGAR): ESFORÇO PARA ALCANÇAR A INTERSUBJETIVIDADE EM AUDIÊNCIAS DE PROCESSOS PENAIS

FORMULACIONES (DE LUGAR): ESFUERZO PARA ALCANZAR LA INTERSUBJETIVIDAD  
EN ACTUACIONES DE PROCEDIMIENTOS PENALES

(PLACE) FORMULATIONS: AN EFFORT TOWARDS REACHING INTERSUBJECTIVITY IN  
PRETRIAL HEARINGS

Daniela Negraes Pinheiro Andrade\*

Ana Cristina Ostermann\*\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**RESUMO:** Amparado na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa de base etnometodológica (SACKS, 1992), o artigo investiga interações, gravadas em áudio e transcritas (JEFFERSON, 1974), entre uma juíza e seus interlocutores. Mais especificamente, analisa sequências em que, por meio de *descrições de lugar* (ou *formulações de lugar*) (SCHEGLOFF, 1972), os participantes negociam a intersubjetividade (ou compreensão mútua) sobre como se configuram espaços geográficos e sobre as quais a juíza produz *formulações* (de entendimento) (HERITAGE; WATSON, 1979). As formulações de entendimento (a partir das descrições de lugar) mostram-se imprescindíveis nesse contexto para que a juíza possa tomar decisões sobre como proceder em relação ao processo em andamento. Observa-se que, por meio da prática de formulação, a juíza implementa diferentes ações, quais sejam: (a) levantar dúvidas sobre a qualificação do interlocutor enquanto testemunha abonatória; (b) intermediar o entendimento entre os outros participantes da interação; (c) averiguar a veracidade de fatos apresentados pelo interlocutor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formulação. Formulação de lugar. Audiência. Fala-em-interação.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada, PDJ/CNPq na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: [danielanegraes23@gmail.com](mailto:danielanegraes23@gmail.com).

\*\* Doutora em Linguística, Professora Titular do Programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: [aco@unisinis.br](mailto:aco@unisinis.br).

RESUMEN: Apoyado en la perspectiva teórico metodológica del Análisis de la Conversación de base etnometodológica (SACKS, 1992), este artículo investiga interacciones grabadas en audio y transcritas (JEFFERSON, 1974), entre una jueza y sus interlocutores. Más específicamente, analiza secuencias en las que, por medio de *descripciones de lugar* (o *formulaciones de lugar*) (JEFFERSON, 1974), los participantes negocian la intersubjetividad (o comprensión mutua) acerca de los espacios geográficos (donde los supuestos crímenes sucedieron) y sobre las cuales la jueza produce formulaciones (de entendimiento) (HERITAGE; WATSON, 1979). Las formulaciones de entendimiento, a partir de las descripciones de lugar, se muestran imprescindibles en este contexto para que la jueza pueda tomar decisiones sobre cómo proceder en relación con el proceso corriente. Se observa que, por medio de la práctica de la formulación, la jueza impone diferentes acciones, que son: (a) plantear dudas acerca de la calificación del interlocutor en cuanto testigo a favor del reo; (b) mediar el entendimiento entre los demás participantes de la interacción; (c) averiguar la veracidad de los hechos presentados por el interlocutor.

PALABRAS CLAVE: Formulación. Formulación de lugar. Audiencia. Habla en interacción.

ABSTRACT: Supported by the theoretical and methodological approach of Conversation Analysis (SACKS, 1992), this paper investigates transcribed audio-recorded interactions between a judge and her interlocutors during cross-examination. In particular, it analyses sequences in which, via *place descriptions* (or *place formulations*) (SCHEGLOFF, 1972), participants negotiate intersubjectivity concerning geographical spaces (all related to where the alleged crimes took place), and about which the judge produces *formulations* (gist and upshot) (HERITAGE; WATSON, 1979). Formulations of understanding about the place descriptions show to be crucial within this context for the judge to make decisions about how to proceed in relation to the legal process in course. The analysis reveals that, by means of the practice of formulation, the judge implements different actions: (a) to raise doubts about the interlocutor's qualification as a witness on behalf of the defendant; (b) to mediate understanding between other participants in the interaction; and (c) to verify the veracity of the facts presented by the interlocutor.

KEYWORDS: Formulation. Place formulation. Court of hearing. Talk-in-interaction.

## 1 INTRODUÇÃO

Por serem situações interacionais pouco investigadas nos estudos de linguagem no Brasil, audiências de processos penais tornam-se um objeto de especial interesse para pesquisas sobre linguagem em uso. Assim, propomos analisar partes de interações naturalísticas face a face que ocorreram entre uma juíza, dois réus e uma testemunha de defesa<sup>1</sup> em audiências de processos penais distintos.

A análise concentra-se em interações em que a juíza produz *formulações* (HERITAGE; WATSON, 1979) a partir dos entendimentos negociados entre ela e seus interlocutores sobre como se configuram espaços geográficos que se mostram, de alguma forma, importantes para que a juíza possa tomar decisões sobre como proceder em relação ao processo em andamento. Os excertos selecionados para este trabalho exibem: (a) partes das conversas em que, via *formulação de lugar* (SCHEGLOFF, 1972), os participantes negociam e coconstruem entendimentos sobre como se configuram espaços geográficos e (b) sequencialmente a essas primeiras partes, os fragmentos em que a juíza produz *formulações* com base nos entendimentos negociados nos turnos anteriores – via formulação de lugar.

A investigação do fenômeno interacional *formulação*, nesse contexto, justifica-se porque os entendimentos negociados entre a juíza e seus interlocutores sobre (a) a posição geográfica da residência de uma testemunha de defesa em relação à casa da ré, em uma das audiências investigadas; e (b) o posicionamento de locais onde crimes foram cometidos em relação a outros lugares próximos, em outras duas audiências analisadas, mostram-se relevantes para as ações implementadas por ela na sequencialidade das interações, quais sejam: (i) questionar a qualificação de um depoente enquanto testemunha abonatória; (ii) intermediar entendimentos entre uma defensora pública e um réu; (iii) desafiar a veracidade do depoimento de um réu sobre o que ele afirmou em relação a quem não estava no local em que houve uma batida policial.

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

Cabe esclarecer que dois conceitos interacionais se encontram imbricados neste estudo, quais sejam, *formulação* (HERITAGE; WATSON, 1979) e *formulação de lugar* (SCHEGLOFF, 1972). Questões epistemológicas concernentes a esses dois conceitos serão abordadas na seção 3 deste artigo. Por ora, realizamos uma breve distinção entre a prática de *formulação* e a de *formulação de lugar*, a fim de situar a análise.

Produzir uma *formulação* (HERITAGE; WATSON, 1979) significa elaborar um turno de fala que exibe o entendimento alcançado a partir do que foi dito no(s) turno(s) anterior(es) na conversa e, ao mesmo tempo, solicitar a confirmação ou a desconfirmação do entendimento ora disponibilizado por parte do interlocutor. Distintivamente, realizar uma *formulação de lugar* (SCHEGLOFF, 1972) envolve fazer referência a determinado local no mundo, seja para prover direções de como chegar ao lugar referido, seja para especificar sua localização geográfica ou, ainda, para descrevê-lo.

Neste artigo, investigamos como uma juíza *formula* (no sentido de explicitar seu entendimento) as *formulações* ou *descrições de lugar* que estiveram em pauta em turnos anteriores na conversa. Investigar como a juíza explicita seus entendimentos, via *formulação*, mostra-se importante porque é a partir dessas explicitações que ela realiza diferentes ações (supracitadas nos itens (i), (ii) e (iii) na sequencialidade da interação. Ademais, analisar como as *formulações* produzidas pela juíza são disponibilizadas para que seus interlocutores confirmem ou desconfirmem (no que se refere à sua pertinência) o sentido que ela atribui ao que foi falado a respeito desses lugares mostra-se igualmente relevante. Com efeito, as respostas que os depoentes oferecem diante das *formulações* produzidas pela juíza geram consequências para as decisões práticas que ela toma em relação a, por exemplo, arrolar (ou não) novas testemunhas para prestar depoimento, indiciar (ou não) outras pessoas no processo penal em andamento ou manter (ou não) o acusado privado de liberdade enquanto aguarda julgamento.

A discussão proposta visa a contribuir para os estudos de linguagem em interação em três frentes. Primeiramente, quer-se expandir a abrangência dos estudos de Análise da Conversa de base etnometodológica no Brasil no sentido de fomentar o debate científico sobre a comunicação face a face em diferentes contextos e as diferentes maneiras de compreendê-la. Ademais, intenta-se incrementar as pesquisas com foco na *prática de formulação*, ao se discutir como participantes, no contexto estudado, negociam entendimentos sobre a organização espacial de certo limite geográfico. Pretende-se também enriquecer os estudos que discutem *formulação de lugar*, ao se descrever as negociações de entendimentos *sobre quem somos, onde estamos e o que estamos fazendo no aqui agora da interação* (SCHEGLOFF, 1972)<sup>2</sup>. Finalmente, espera-se que os achados descritos neste artigo fomentem o debate interdisciplinar entre a Linguística (Aplicada) e o Direito.

O artigo está estruturado em quatro partes: (a) apresentação da metodologia de geração e de análise de dados; (b) breve revisão de literatura sobre as práticas de *formulação* e de *formulação de lugar*; (c) análise de dados; e (d) considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A análise desenvolvida neste artigo é amparada pela Análise da Conversa de base etnometodológica (SACKS, 1992; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974<sup>3</sup>). Essa perspectiva analítica trata a fala como uma forma de ação social – isto é, como uma forma de fazer coisas no mundo (como discordar, reclamar, resistir, ou apresentar uma identidade em particular) (OSTERMANN, 2012).

Os procedimentos de geração e de análise de dados deram-se da seguinte maneira: (a) observações de audiências; (b) gravação em áudio de 49 audiências; (c) transcrição de todas as gravações em sua íntegra<sup>4</sup>; (d) escuta exaustiva das gravações em áudio para fins

<sup>2</sup> Vejam-se mais detalhes na seção de revisão de literatura.

<sup>3</sup> As obras dos três autores são também referidas na literatura e aqui como SSI.

<sup>4</sup> As transcrições foram realizadas por quatro bolsistas de iniciação científica do grupo de pesquisa *Fala-Em-Interação em Contextos Institucionais e Não-institucionais*, coordenado por Ana Cristina Ostermann. As bolsistas que efetuaram as transcrições aqui analisadas são: Raquel Gomes, Janaina Bordignon, Daniela Senger e Minéia Frezza.

de revisão e refinamento das transcrições e de identificação de recorrências dos fenômenos aqui investigados; (e) análise das seqüências em que ocorre a prática de formulação de lugar; (f) análise das ações dos participantes nas seqüências em que ocorre a prática de formulação; (g) reflexão sobre os resultados da análise. Os participantes dos excertos selecionados são uma juíza, dois réus e uma testemunha de defesa. As partes das conversas exibidas advêm de três audiências distintas. Em uma das conversas analisadas, há também a participação de uma defensora pública.

As interações aqui analisadas<sup>5</sup> são naturalísticas, *i.e.*, trata-se de interações que acontecem e que aconteceriam no dia a dia, independente de uma pesquisa em desenvolvimento. Além disso, não foram criados instrumentos de coleta de informações, tais como questionários ou entrevistas.

### 3 PRÁTICAS DE FORMULAÇÃO E FORMULAÇÃO DE LUGAR

As práticas de “formular” e de “formular lugar” são conceitos distintos dentro do escopo investigativo da Análise da Conversa, mas que se imbricam nos dados que compõem o *corpus* selecionado para análise e discussão neste estudo. A justaposição ocorre em seqüências interacionais em que: (i) os interlocutores da juíza, em resposta a alguma pergunta feita por ela, descrevem determinados locais ou, nos termos da Análise da Conversa, “formulam lugares” (SCHEGLOF, 1972) que estão, de alguma maneira, relacionados ao crime em pauta na interação e, em seguida, (ii) a juíza expõe seu entendimento (por meio da *prática de formular*) sobre as descrições de lugares (ou seja, as *formulações de lugares*) oferecidas no turno (ou nos turnos) anterior(es). Agindo assim, os participantes negociam os entendimentos sobre como os locais se configuram. Ao expor seu entendimento sobre a descrição de lugar oferecida, a juíza formula o que foi dito sobre os lugares em pauta na conversa e, ao mesmo tempo, abre espaço relevante para que o interlocutor confirme ou desconforme o entendimento explicitado por ela. Dessa forma, a juíza formula a descrição de lugar (ou formulação de lugar) oferecida pelo interlocutor.

#### 3.1 A PRÁTICA DE FORMULAR

Garfinkel e Sacks (1970, p. 351) observam que, em certas ocasiões, os participantes “[...] dizem com todas as palavras o que estão fazendo (ou sobre o que estão conversando, ou quem está falando, ou quem são, ou onde estão).” Os autores chamam essa prática de “formulação.” Heritage e Watson (1979) asseveram que formulações são “[...] métodos usados por participantes para demonstrar que, entre outras coisas, a conversa até então foi e continua sendo autoexplicativa” (p. 123, tradução nossa). Formulações orientam o interlocutor para a relevância condicional de produção de fala em resposta à ação de formular na medida em que a formulação constitui a primeira parte de um par adjacente que convida o próximo falante a confirmar ou desconfirmar a interpretação dada pelo falante anterior sobre aquilo que, para ele, representa a essência da fala até o momento.

Concernente ao fenômeno em discussão, os autores ainda chegam à conclusão de que

[...] as múltiplas interpretações podem, algumas vezes, se provar extraíveis de partes da conversa e, por essa razão, os/as membros/as podem se orientar para a ocorrência de qualidade multifacetada de suas produções conversacionais com vistas a estabelecer preferências dentre as interpretações disponíveis.<sup>6</sup> (HERITAGE; WATSON, 1979, tradução nossa).

Heritage e Watson (1979) afirmam haver dois tipos de formulações: *gist* (ideia central) e *upshot* (implicativa). Três características fundamentais da formulação *gist* distinguem-na de outras práticas utilizadas na coconstrução do entendimento da conversa entre

<sup>5</sup> O período de coleta de dados deu-se entre os meses de agosto e novembro de 2008. Os dados apresentados neste artigo foram também discutidos na dissertação de mestrado da primeira autora (ANDRADE, 2010). Contudo, apresenta-se aqui uma nova análise.

<sup>6</sup> No original: “In sum, multiple readings may, on occasion, prove extractable from stretches of conversation and, by the same token, members may thus be oriented to the occasioned multifaceted quality of their conversational productions with a view to establishing preferences among available readings.” (HERITAGE; WATSON, 1979).

participantes tais como o “reparo” (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977<sup>7</sup>) e a “repetição” (SACKS, 1992). São elas: “preservação”, “apagamento” e “transformação.” De acordo com Ostermann e Silva (2009), a “preservação” está ligada à conservação do sentido daquilo que foi dito, o “apagamento” incide sobre parte do que foi proferido e a “transformação” ocorre, pelo menos, sobre parte do que foi falado. Antaki et al. (2005) constatam que, enquanto, na formulação do tipo *gist*, o participante tende a apagar, selecionar e parafrasear o que foi dito, na formulação do tipo *upshot*, as ações de fala são produzidas de modo a extrair uma implicação ou inferência como resultado daquilo que foi dito.

A prática de formulação pode servir à realização de ações interacionais variadas. Em consultas ginecológicas e obstétricas no Sistema Único de Saúde (SUS), por exemplo, Ostermann e Silva (2009) observam que a formulação se presta para acessar o entendimento mútuo entre profissionais de saúde e pacientes e, assim, promover a humanização nos atendimentos. Já em contexto institucional jurídico, Ostermann et al. (2016) evidenciam que é comum a prática de formulação ser empregada para checar entendimento sobre o que foi dito em depoimento e para desafiar a versão dos fatos apresentados por depoentes.

Dentre as inúmeras possibilidades de tópicos passíveis de serem formulados na conversa, a maneira como determinados locais se configuram geograficamente é uma delas. Assim, pode-se formular a descrição de lugar (ou seja, a formulação de lugar) feita relevante nos turnos anteriores na conversa.

### 3.2 FORMULAÇÃO DE LUGAR

Em situações de negociações de entendimento que envolvem as tarefas de dar instruções sobre como chegar a determinado lugar, de especificar alguma localização ou, ainda, de descrever determinado local, há três domínios de conhecimento para os quais os participantes se orientam, quais sejam: (a) *quem somos*; (b) *onde sabemos que estamos*; e (c) *o que sabemos que estamos fazendo nesse momento da interação* (SCHEGLOFF, 1972). Conforme explica Schegloff (1972), o domínio referente a *quem somos*, em situações de formulação de lugar (neste artigo também referidas como “descrições de lugar”), remete ao conceito de categorização de pertença (SACKS, 1992). Em outras palavras, os participantes levam em consideração, por exemplo, se o interlocutor é conhecido seu ou um estranho, se ele pertence ou demonstra pertencer à comunidade sobre a qual a informação sobre o local faz-se relevante, se é alguém que se mostra com maior ou menor nível de escolaridade etc. Esse primeiro domínio está, em certa medida, imbricado no segundo (*i.e.*, *onde sabemos que estamos*). Ainda conforme Schegloff (1972), isso ocorre porque, se um participante se mostra “local”, ou seja, capaz de reconhecer referentes de lugar familiares a determinada comunidade, tanto o tipo de solicitação feita, quanto o de informação provida tenderá a ser diferente, em comparação com conversas em que pelo menos um dos participantes é “estrangeiro” à comunidade em questão na conversa. Por fim, ainda segundo o mesmo autor, o ponto sobre *o que estamos fazendo em determinado momento da interação* tem relação com a atividade sendo realizada *na e por meio da* fala-em-interação (e.g., informar a alguém sobre como chegar a determinado local ou descrever a um arquiteto como uma casa deve ser, de forma que ele faça a planta baixa dela).

As negociações de entendimento nesses contextos interacionais podem mostrar-se laboriosas aos participantes. Em grande medida, a dificuldade de entendimento reside no fato de que, embora os participantes orientem-se para ajustar suas falas (SACKS, 1992; SSJ, 1974) com base nos domínios de conhecimento supracitados, muitas vezes, as tentativas de ajuste mostram-se inadequadas ou insuficientes. Quebras de intersubjetividade (HERITAGE, 1984) ocorrem quando, pelo menos, um desses três domínios de entendimento não é alcançado entre os participantes. Em tais situações, é comum os participantes fazerem reparos, quantas vezes forem necessárias, até que alcancem o entendimento – ou até que desistam de se entender.

Um exemplo de estudo de AC que ilustra esse tipo de dificuldade interacional é oferecido por Corona e Ostermann (2013). Com base em dados provenientes de ligações telefônicas realizadas por comunicantes (*i.e.* quem liga) para o número de emergência da Brigada Militar de Porto Alegre (190), as autoras evidenciam que percepções equivocadas sobre a questão *onde sabemos que estamos* geram consequências da ordem do *quem sabemos que somos* e *o que sabemos que estamos fazendo nesse momento da interação*.

De maneira mais específica, as autoras explicam que é pré-requisito que os policiais atendentes do 190 (doravante, atendentes do 190) preencham um formulário com o endereço onde a emergência reportada acontece para que possam despachar a viatura da

<sup>7</sup> Ver Nota 3.

Brigada até o local. No entanto, ocorre que os comunicantes demonstram desconhecer que: (a) a atividade desempenhada pelos atendentes do 190 não é fazer serviço de policiamento; (b) os atendentes do 190 trabalham em um departamento remoto em relação aos locais dos delitos; (c) os atendentes do 190, muito frequentemente, desconhecem a geografia do local específico referido pelos comunicantes. Nos termos sugeridos por Schegloff (1972), os comunicantes atribuem categorias de pertença equivocadas aos atendentes do 190, pois os tratam como se fossem oniscientes da geografia geral e local da cidade em questão. Explicando de outra maneira, os comunicantes demonstram entender que os atendentes: (a) se ocuparão da emergência sendo reportada no local onde ela ocorreu ou está ocorrendo e (b) conhecem as redondezas do local da emergência. O desconhecimento acerca do que é necessário informar aos atendentes do 190 para que eles despachem uma viatura ao local da emergência reportada faz com que os comunicantes produzam falas *não ajustadas* ao interlocutor no que se refere a *onde sabemos que estamos*, a *quem somos nas interações* e, por consequência, a *o que sabemos que estamos fazendo em determinado momento da interação*. Em termos práticos, a dificuldade de afinação de entendimentos entre os participantes pode gerar: (a) atraso ou impossibilidade de despacho de viatura, o que pode ocasionar sérias consequências para as pessoas necessitadas de atendimento e (b) ligações prolongadas e, conseqüentemente, onerosas para o tesouro público, além da ocupação demorada da linha telefônica, que poderia ser utilizada para atender a alguma outra emergência.

Oliveira (2015) também investiga formulação de lugar, tomando por base a relação entre o modo de descrever locais e categoria de pertença (SACKS, 1992; SCHEGLOFF, 1972). O trabalho do autor recai sobre como duas interlocutoras participantes de um programa televisivo utilizam-se de formulações de lugar para se posicionarem enquanto membras pertencentes à categoria social *mulher* (i.e., quem somos), porém, de modos antagônicos e, portanto, conflitantes.

Parte da inovação da análise aqui proposta está em mostrar como a negociação que envolve fazer referência a lugares desloca-se dos entendimentos sobre *quem somos*, *onde estamos* e *o que estamos fazendo* em determinada parte da conversa para o entendimento sobre *como* determinados lugares posicionam-se um(uns) em relação ao(s) outros(s). Argumenta-se que tal negociação, diferentemente do descrito pela literatura (SCHEGLOFF, 1972), é da ordem de *o que sabemos sobre onde os lugares estão*, *uns em relação aos outros*. Com essa diferença em mente, propomos a análise de três excertos em que se pode observar a juíza responsável pelos processos penais em andamento utilizando-se da prática de formular para explicitar seu entendimento sobre como os lugares descritos pelos depoentes são. A partir da análise de dados, discutem-se as ações implementadas por meio de tais formulações e suas consequências para as interações.

#### 4 ANÁLISE

O primeiro trecho selecionado exhibe parte da conversa ocorrida entre a juíza, representante institucional do contexto investigado no estudo, e um depoente arrolado para testemunhar em defesa de uma ré sendo julgada por crime de tráfico de drogas, mais especificamente, por vender pedras de *crack* em sua residência. O Excerto 1 inicia-se no momento em que a juíza questiona a testemunha sobre seu local de residência, motivo da intimação do depoente, qual seja: ser vizinho da acusada. Veja-se o Excerto 1, no qual J refere-se à juíza e TD, à testemunha de defesa.

##### Excerto 1 [FCSLJ10AITDSET2008]

```

20   J:   o senhor mora (0.4) ã do †la::do >aonde é que é<
21       (.)
22   TD:  não. moro próximo. (0.5)
23       (0.5)
24   J:   mora no mesmo †beco
25   TD:  >não não< (.) não. três †quadras, cinco
26       †quadras, °°mais ou menos°°
27   J:   então é meio lonGInho >†né<

```

28 TD: é: mas <eu tenho> (0.6) convivência assim com ela  
 29 J: por ↑QUÊ (0.3)  
 30 TD: por que a irmã dela é minha vizi↑nha (.) >bem  
 31 próxima< (.) três casas da minha casa.

Na linha 20, vê-se que a juíza inicia o turno com uma solicitação de confirmação produzida em formato declarativo em que o ponto central de entendimento recai sobre em que medida dá-se a vizinidade em termos de posições geográficas das residências, uma em relação à outra. Ao construir sua solicitação de confirmação com a expressão “do ↑la : do”, a juíza exhibe seu entendimento sobre a relação de proximidade entre as duas residências. Contudo, na segunda parte do mesmo turno, ela produz mais uma solicitação, porém, dessa vez, não de confirmação, mas de informação (“>aonde é que é<”). Solicitações de informação fazem relevantes no próximo turno o provimento propriamente dito da informação requerida, diferentemente de solicitações de confirmação, que tornam relevantes as ações de confirmar ou desconfirmar a proposição apresentada no turno que carrega a solicitação. Dito isso, nota-se que a testemunha orienta-se para dar conta de responder às duas solicitações da juíza. A primeira parte do turno discorda da medida de proximidade candidata proposta pela juíza (“não.”) e a segunda provê a informação de que a testemunha mora “próximo” à acusada.

A juíza demonstra tomar a informação oferecida pela testemunha como insuficiente, ao dar continuidade ao tópico e produzir outra solicitação que requer nova confirmação (ou desconfirmação) da testemunha. Essa nova solicitação é produzida tendo como ponto central a localização das casas “no mesmo ↑beco” (l. 24). A testemunha primeiramente desconfirma reiteradamente a proposição da juíza<sup>8</sup> e, em seguida, expande o turno de modo a informar a distância entre as duas casas com a mensuração em termos de “quadras” (l. 25-26). A informação provida pela testemunha, dessa vez, é tomada pela juíza como suficiente para o entendimento sobre a distância entre as casas. O entendimento da juíza é exibido por meio de uma formulação do tipo *upshot*, observável na transcrição da linha 27 (“**então é meio longinho >↑né<**”).

Em resposta à formulação da juíza, ao prover uma explicação que (re)afirma sua legitimidade enquanto depoente, *i.e.*, mostrando-se *accountable*, a testemunha demonstra ter entendido a formulação da juíza como colocando em cheque (*i.e.* desafiando) sua capacidade para depor em favor da ré em função da localização das duas residências em pauta. O entendimento de que a juíza está desafiando sua legitimidade torna-se evidente uma vez que a testemunha, após prover a confirmação feita relevante pela formulação de sua interlocutora (“é.”, l. 28), orienta-se para a emergência de um conflito interacional de ordem prática a partir da formulação produzida pela juíza. Explicando de outra maneira, ao iniciar seu turno responsivo à formulação com a conjunção adversativa “mas” e, em seguida, informar que tem “convivência assim com ela”, a testemunha contradiz a inferência exibida na formulação, a saber, a de que não morando “ao lado”, nem “no mesmo beco”, mas “meio longinho” da residência da ré, ela não estaria apta a testemunhar em seu favor.

É, portanto, com base no entendimento demonstrado pela própria interlocutora local e circunstancial (*i.e.*, a juíza) que se argumenta que a formulação realizada pela magistrada sobre a descrição do local (ou seja, a formulação de lugar) oferecida pela testemunha faz mais do que simplesmente oferecer um entendimento candidato da distância geográfica entre as casas para que a suposta compreensão seja confirmada (ou desconfirmada) pela testemunha. A formulação da juíza sobre a formulação de lugar oferecida pela testemunha também implementa a ação de desafiar o interlocutor quanto à sua capacidade de depor em favor da ré. A análise interpretativa a respeito das ações coordenadas (CLARK, 1996) que a testemunha e a juíza estão fazendo ganha mais substância ao se olhar para os turnos subsequentes ao par adjacente *formulação (upshot) – confirmação (+ explicação)*. Observa-se que a juíza não ratifica a explicação da testemunha – que opera como uma prestação de contas (GARCEZ, 2008) do contato que ela tem com a ré – como suficiente ou adequada para os propósitos práticos do que está em jogo na atividade institucional com a qual as participantes estão engajadas, *i.e.*, coleta de depoimento de testemunha abonatória. Vê-se que, no turno subsequente ao turno em que a testemunha explica o motivo da assiduidade com que convive com a acusada, a juíza faz o requerimento de um novo *account* (por “QUÊ”, l. 29). A testemunha, então, traz ao conhecimento da juíza a informação sobre a localização da residência da irmã da ré em relação a sua própria. Observe-se que é justamente a posição geográfica de uma residência (a da testemunha) em relação à outra (a da irmã da ré) que permite à testemunha provar-se como qualificada para depor em defesa da ré.

<sup>8</sup> Para uma compreensão mais aprofundada sobre as ações desempenhadas por repetidos “nãos”, sugere-se a leitura de Stivers (2004).

Em suma, a análise do Excerto 1 evidencia que, primeiro, as formulações de lugar que figuram na sequencialidade da interação não implicam a negociação de entendimento entre os participantes sobre quem eles são, onde estão e o que estão fazendo em determinada parte da conversa, mas, sim, sobre como uma casa se posiciona em relação à outra. Em segundo lugar, torna-se evidente que a juíza, ao exibir seu entendimento sobre em que medida se dá a vizinhança em termos de posições geográficas das residências, uma em relação à outra, age de maneira a desafiar a legitimidade do depoente enquanto testemunha abonatória. É a partir da formulação produzida pela juíza sobre a descrição (ou formulação) de lugar inicialmente oferecida pelo depoente e, em seguida, negociada por ambos os interlocutores, depoente e juíza, que os participantes afinam seus entendimentos sobre a localização das casas e, como resultado, sobre a relação entre a testemunha e a ré. A formulação feita pela juíza gera consequências para todos os propósitos práticos da coleta de testemunho de caráter abonatório. Frente ao desafio implementado pela juíza, via formulação, o depoente mostra-se tendo que se provar qualificado para depor enquanto testemunha de defesa.

Em outra audiência de instrução, a ação realizada, via formulação, pela mesma juíza, essa de tipo *gist*, é a de promover o *entendimento* entre um réu e sua defensora. No trecho analisado a seguir, a defensora do réu demonstra interesse em fazer com que seu cliente esclareça se uma pessoa chamada João reside na casa onde certas ações criminosas foram apuradas pela polícia. A negociação de entendimento sobre a identidade do residente dessa casa envolve, também, a negociação de entendimento sobre a geografia do local. As duas negociações mostram-se laboriosas para os participantes da interação, nesse caso, a defensora, o réu e a juíza. Contudo, a análise priorizará as negociações de entendimento entre os participantes que envolvem os esforços para a coconstrução da compreensão de como se constitui o local dos supostos crimes, uma vez que esse é o tema em discussão no presente artigo. Vale informar de antemão que a coconstrução de entendimento sobre a geografia do local apresenta-se laboriosa porque a casa em questão faz parte de um conglomerado onde há mais de uma habitação construída e, no meio da construção, há, também, uma *peça*. De acordo com denúncia feita pelo Ministério Público, essa peça seria utilizada para venda e consumo de drogas ilícitas e para prostituição de pessoas menores de idade.

Por questão de organização da análise, a conversa é apresentada em quatro excertos. O primeiro Excerto (Excerto 2a) inicia-se com a defensora questionando seu cliente sobre se a pessoa referida como João reside ou estava de passagem pela casa em discussão. Veja-se o Excerto 2a, em que J se refere à juíza, R a réu e D à defensora em questão.

#### Excerto 2a [FCSLJ02RAGO2008]

```

813 D: o JOÃ:O. (0.3) esse senhor que estava conversando
814 ali conosco. ele- (0.2) era- (0.5) m- <morador>
815 daquela †casa ou ele esta:va ali °naquela casa°.
816 (0.3)
817 R: <mora na casa.>
818 (0.4)
819 D: na casa de fre:nite †ou na casa==
820 R: =nã:o.
821 (0.4)
822 as casa são tudo (.) pregada uma na o:utra.
823 (1.1)

```

Em resposta à solicitação de informação produzida pela defensora, o réu afirma que a referida pessoa reside na casa mencionada. Apesar de primeiramente ter-se referido à existência de somente uma casa, logo após a resposta do réu, a defensora formata seu turno com uma pergunta alternativa (RUITER, 2012) (“na casa de fre:nite †ou na casa==”, l. 819). Não obstante a defensora não complete o turno, o sentido que o réu atribui à fala produzida é o de que a defensora supõe a existência de duas casas, uma *descolada* da outra. O réu rejeita uma parte da descrição proposta pela defensora, mas concorda com a outra; ou seja, confirma a existência de mais de uma casa no local, porém, repara a fala da defensora explicando que “as casa são tudo (.) pregada uma na o:utra.” (l. 820-822). Nesse momento, a juíza abandona sua posição de participante circunstante não casual da interação (ANDRADE, 2010) e volta a interagir com o réu, como mostra o Excerto 2b.

Excerto 2b[FCSLJ02RAGO2008]

824 J: ma:s quantas †são  
 825 (0.3)  
 826 R: só uma só  
 827 (0.6)  
 828 J: >não, o senhor †disse-< é um <pré:dio só:>.  
 829 (.)  
 830 R: <n:†ã::o, °não é pré:dio°>. ((soando impaciente))  
 831 J: >não<, o prédio eu digo UMA <CONstrução só:>.=  
 832 R: =>é uma construção só<  
 833 J: tá. mas †eu quero pergun- (0.3) perguntá assi:m ó  
 834 (0.9)  
 835 ã: QUEM †E:NTRA ali pode ir passando por  
 836 tudo quanto é pe:ça, inclusive nessa peça que  
 837 vocês [consumi]:am?=  
 838 R: [não (†era)] =°nã-° não- nós não- .h <não é:> .h  
 839 era um corredo:r que (fazia) um lado paralelo com  
 840 mu:ro. (.) e a ca:sa. .hh então, .h então ali,  
 841 (.) >dentro do corredor< tinha uma peça que a  
 842 casa, (tu olha,) tu não- não: não: uma parte  
 843 assi:m >pode abri e fazê uma †peça<, então a  
 844 pecinha pe†quena que eles tinham a†li ó. .h  
 845 >daquela pecinha< não tinha acesso à ca:sa.  
 846 (.)

Ao tomar o turno, a juíza inquiri o réu sobre o número de casas existentes no local, ao que ele responde haver somente uma. A juíza, por sua vez, rejeita a afirmação da existência de uma única casa no local e seleciona o termo referencial “prédio”, aparentemente, como um sinônimo para a descrição “as casa são tudo (.) pregada uma na o:utra.”, oferecida pelo réu (l. 822). O termo selecionado, contudo, revela-se problemático para a coconstrução de entendimento entre os interlocutores.

A falta de entendimento entre os participantes pode ser interpretada por meio do que Schegloff (1972) assevera sobre a relação entre o uso de referentes de lugar e categorias de pertença, *i.e.*, o termo referencial de lugar selecionado por uma das partes evidencia os membros como (não) pertencentes a uma mesma comunidade. Nesse sentido, compreende-se que o problema interacional surgido por conta do termo “prédio” (l. 828) evidencia que os participantes não são membros da mesma comunidade em termos de conhecimento de mundo. O réu interpreta o termo como significando uma construção vertical, enquanto a juíza demonstra, por meio de sua própria fala, que toma o termo como significando uma construção única. O reparo feito pela juíza (l. 831) dá conta de resolver o impasse criado por conta da seleção do termo *prédio*, (l. 828.).

Uma vez estabelecida uma base de conhecimento comum referente ao tipo de estabelecimento sobre o qual os participantes estão falando, a juíza questiona o réu sobre como se dá o acesso às peças da construção, “inclusive nessa peça que vocês [consumi]:am?=” (l. 836-837) Nesse momento, faz-se relevante informar que a juíza sabe sobre a existência da peça que integra a construção porque o réu já havia mencionado sua existência momentos antes dos trechos de conversa em análise. A menção à peça deu-se em razão de o réu ter afirmado que o consumo das drogas vendidas no local era realizado naquele lugar específico (trecho não mostrado), informação que vai ao encontro da denúncia feita pelo Ministério Público. Desse modo, a solicitação de informação da juíza sobre como se dá a disposição da construção, referida por ela pelo dêitico “ali” (l. 835), é feita de modo que o réu faça referência a tal peça ao prover a informação requerida. A resposta do réu (l. 838-845) apresenta uma produção de turno com “perturbações”, *i.e.*, com várias iniciações de reparo (SSJ, 1977) e com o uso de elementos semânticos que indicam hipótese (“>pode abri e fazê uma †peça<”, l. 29). Apesar disso, o réu menciona uma “pecinha” (l. 844) e a descreve sem “acesso à casa” (l. 845). A descrição oferecida pelo réu parece auxiliar a juíza a formular seu entendimento em relação à disposição da construção, como pode ser observado no Excerto 2c.

Excerto 2c [FCSLJ02RAGO2008]

847 J: pois ↑é [então. ó- (.) <tudo bem>, então-]  
 848 R: [né, (assim) ALI- ali no local, ]  
 849 .h que- que- no dia, (eu) fumava. e os outro  
 850 [(mal)sei. ]  
 851 J: [<tudo bem.>] é o- (.) <é uma peça no me:io dessa  
 852 construção>.  
 853 R: i:sso, [e- e também não-]  
 854 J: [que ↑não tem comunicação com a casa=  
 855 R: =↑nã:o  
 856 tem >(comunicação) com a casa<.=

Embora a fala da juíza seja, em várias oportunidades, sobreposta pela fala do réu, na sequencialidade da interação (l. 847-854), pode-se observar que ela propõe, via formulação do tipo *gist*, seu entendimento sobre a disposição da construção. O entendimento candidato oferecido pela juíza é confirmado pelo réu via repetição. (l. 855-856). A coconstrução de entendimento entre a juíza e o réu sobre o local em discussão completa-se quando o par adjacente aberto pela juíza, via produção de formulação (tipo *upshot*) [da descrição de lugar oferecida pelo réu], é fechado pelo réu, via confirmação em formato de repetição. O estabelecimento de entendimento comum entre esses dois interlocutores alavanca a intermediação que a juíza promove em favor da construção de entendimento entre a defensora e o réu no que diz respeito ao local de moradia de João, tópico que ocasionou a intervenção interacional da juíza após ela ter alocado a defensora para interrogar o réu. O momento em que a juíza faz a conexão entre os tópicos “casa” e “local de moradia de João” é apresentado no Excerto 2d.

Excerto 2d [FCSLJ02RAGO2008]

857 J: =tá:, então a  
 858 pergunta da doutu:ra é se ↑o (0.3) <joã:o mora:va na  
 859 casa.> ↑não na peça, na ca:sa.=  
 860 D: =<O JOÃO PAI.>  
 861 ↑NÃO O JOÃO FILHO. (0.3) >porque ele falou- ele  
 862 ↑mesmo (chamou) antes< o joão filho.  
 863 (0.4)  
 864 D: >eu quero sabê< ↑qual dos joão >que morava na ↓casa<  
 865 (0.3)  
 866 R: o:: [o:-]  
 867 J: [ele] disse [<PAR]ECE>.  
 868 R: [o pai,] =o: ↑pa:i mo:ra na  
 869 casa. (0.6) o joã:o o ↓pai (0.3) >porque a↑li é<  
 870 o: joão, e o joãozinho filho. (0.4) então o joão,  
 871 .hh que morava na ↓casa e tava usando (ele),  
 872 porque ele mora ↑na casa.=  
 873 D: =>nada mais<=

Após o fechamento do par adjacente formulação – confirmação, a juíza retoma o tópico da conversa entre a defensora e o réu (Excerto 2b). A retomada do tópico é realizada por meio de paráfrase do que fora dito pela defensora (Excerto 2a). Agindo assim, a juíza (re)organiza a solicitação de informação previamente feita pela defensora referente ao local de moradia de João, questão essa de interesse, tanto para a advogada, quanto para o processo sendo julgado pela juíza. Apesar da resposta do réu ter sido adiada por conta da tomada de turno da defensora, ele afirma que a pessoa chamada João “mora na casa” (l. 868-869 e 872).

A análise dos excertos 2a a 2d permite argumentar que a formulação realizada pela juíza a partir do seu entendimento sobre a descrição de lugar (ou formulação de lugar) oferecida pelo réu implementa mais de uma ação em camadas sobrepostas. Em uma primeira camada, via formulação, a juíza solicita confirmação por parte de seu interlocutor acerca da disposição da peça em relação à construção e sua inacessibilidade à casa cuja identidade de seu ocupante quer-se saber. Em uma segunda camada, a juíza, pela mesma via, realiza um *stepwise move*, *i.e.*, a ação de conectar o que é falado antes com o que é falado no aqui agora da interação (SACKS, 1992). Explicando de outra forma, a formulação da juíza em que ela exhibe seu entendimento sobre a descrição (ou formulação) de lugar oferecida pelo réu (l. 847-854), uma vez confirmada pelo interlocutor, alicerça a produção de sua segunda

formulação (tipo *gist*) (Excerto 2d, l. 857-859). Essa segunda formulação (re)organiza a solicitação de informação anteriormente feita pela defensora sobre o ocupante da casa em questão (Excerto 2a, l. 813-815). Dessa maneira, argumenta-se que a formulação que a juíza realiza sobre a descrição de lugar oferecida pelo réu concorre para a intermediação de entendimento entre a defensora e seu cliente. A intermediação da juíza é feita por meio da coconstrução de conhecimento sobre onde um local se posiciona em relação a outro, de maneira semelhante ao que se pode observar no Excerto 1.

A discussão proposta com base na análise do terceiro trecho de conversa selecionado para este artigo corrobora o argumento de que os participantes, pelo menos no contexto investigado, orientam-se para o domínio de conhecimento “o que sabemos sobre como se posiciona um local em relação a outro” em negociações em que fazer referência a lugares estão em jogo. Os Excertos 3a a 3d exibem partes de uma conversa em que a mesma juíza busca o entendimento sobre a localização da casa do réu, novamente, via formulação da descrição de lugar produzida pelo interlocutor. Como fica claro pela sequencialidade da interação, uma vez estabelecida a base comum de entendimento entre os participantes sobre a localização da casa em questão, a juíza inicia a produção de uma formulação *upshot* que também realiza um *stepwise move*, à semelhança do que ocorre nos trechos exibidos nos excertos 2a a 2d.

Notas de campo são trazidas aqui para auxiliar na compreensão contextual da interação e também por serem relevantes para a análise dos Excertos 3a a 3d. O réu, nesse caso, é acusado de facilitar a prática de tráfico de drogas ilícitas em sua residência. Contudo, ele alega que as atividades criminosas das quais é acusado eram, na verdade, realizadas por seu filho que, segundo o depoente, ocupava a “casa dos fundos” do mesmo terreno em que se localiza a casa do réu.

O Excerto 3a inicia com uma solicitação de informação produzida pela juíza em relação ao depoente no momento “[d]essa última prisão”, que se refere à prisão do filho do réu. Cabe esclarecer que a expressão dêitica “lá” (l. 23) refere-se à casa localizada na parte dos fundos do terreno onde fica a residência do depoente.

### Excerto 3a[FCSLJ04AIRSET2008]

23 J: quando a polícia chegou lá, e fez essa última:::  
 24 (0.6) prisão o senhor estava a↑onde  
 25 R: eu estava na lançheri:a quase em frente à  
 26 delegaci:a  
 27 J: e:: e que fica em fre:nte à casa ou não fica do  
 28 mesmo la:do da calçada da sua ca:↑sa  
 29 R: ↑não ↑não fica >do o:utro lado< da da ↑outra quadra  
 30 J: tá  
 31 R: outra quadra.  
 32 J: **então fica uma lançheria em frente à delegaci:a,**  
 33 (na outra quadra.)  
 34 **e a sua casa fica pro la:do da delegac[i:a]**  
 35 R: [↑sim<]  
 36 J: **fica no mesmo lado da calçada da delegacia?**  
 37 R: a::: minha casa fica pra: (>>no caso assim né<<.)  
 38 fica fica pra di↑reita e a lançheria fica pra  
 39 esque:rda do ↑outro lado da ru:a (0.3) e a delegacia  
 40 fica no me:io  
 41 (0.8)  
 42 J: eu não consegui entendê ainda (0.5) o:: o::

A resposta do réu à solicitação de informação da juíza traz dois referentes distintos de lugar: “a lançheria” e a “delegacia”. Entre as linhas 27 e 31, magistrada e réu negociam a localização da casa em questão. Tal negociação culmina na primeira formulação produzida pela juíza (“então fica uma lançheria em frente à delegaci:a, (1.0) e a sua casa fica pro la:do da delegac[i:a]”, l. 32-34). Vê-se que a formulação é feita com base no entendimento da juíza sobre a descrição que o réu faz acerca de como os locais em questão se posicionam uns em relação aos outros (l. 29 e 30). A descrição da disposição da lançheria em relação à delegacia e, também, da delegacia em relação à casa do réu feita pela juíza, via formulação, é confirmada por seu interlocutor. Todavia, a juíza solicita confirmação quanto ao posicionamento da casa em relação ao lado da calçada da delegacia (l. 36). Vê-se que ela toma a explicação

sobre a localização da casa dada pelo réu (l. 37-39) como confusa (“eu não consegui entendê ainda (0.5) o: o:”, l. 41). Em seguida, a juíza produz nova solicitação de confirmação com relação ao posicionamento da delegacia em relação à rua onde o estabelecimento localiza-se, conforme o Excerto 3b.

### Excerto 3b[FCSLJ04AIRSET2008]

43 prime:ira pergu:nta a <delegaci:a quem entra na  
44 figueira fica> à di↑reita n[é,]  
45 R: [à] direita e eu morava à  
46 esque:rda  
47 J: o senhor morava à esque:rda  
48 R: mhm=  
49 J: =e a:::: (.) então a:::: a lancheri:a também  
50 **fica na esquerda**  
51 R: sim (.) mas na ↑outra qua:dra  
52 J: mas numa quadra ↑antes=  
53 R: =tu (entra reto) mas numa  
54 outra quadra de↑pois que passá da- da delegaci:a  
55 >é da minha casa<  
56 (.)  
57 J: **a: tá. passa a delegaci[:a,]**  
58 R: [sim]  
59 J: >só um pouquinho< **entra na figueira,**  
60 R: (i:sso)=  
61 J: =**passa na delegacia que fica à direita,**  
62 R: mhm=  
63 J: =**anda um pouco mais passa a sua casa que fica**  
64 **à esquerda,**  
65 R: mhm  
66 J: **um pouquinho ma:is, à?**  
67 R: do outro lado na [ou-]  
68 J: [di];reita  
69 R: é o na mesma esque:rda da minha casa  
70 J: **na mesma esque:rda mas numa quadra adiante**  
71 R: uma quadra adiante.

A solicitação de confirmação da juíza é feita com a seleção da expressão “à direita” (l. 44). Em resposta, o réu aceita o referente proposto pela juíza para descrever a localização da delegacia e seleciona o referente “à esquerda” (l. 46) para designar o local de sua residência. A juíza, então, repete parte da fala do réu (l. 47), aparentemente, exibindo um recibo de entendimento sobre a posição da casa em relação à delegacia. Contudo, não é como recibo de entendimento que o réu interpreta essa ação da juíza, mas como um pedido de (re)confirmação de sua asserção, ao que ele procede com um recibo de confirmação (“mhm”, l. 49). A juíza, então, formula o seu entendimento com relação à posição da lancheria (“então a:::: a lancheri:a também fica na esquerda”, l. 49-50). O réu confirma o entendimento oferecido pela juíza acerca do lado da calçada em que se posiciona a lancheria, mas acrescenta outra indicação referencial para o mesmo estabelecimento “sim (.) mas na ↑outra qua:dra” (l. 51).

Entre as linhas 52 e 55, os participantes (re)negociam os entendimentos sobre a localização da casa. Essa (re)negociação leva a juíza a formular novamente seu entendimento acerca da localização da casa do réu (“a: tá. passa a delegaci[:a,], l. 57), ao que o réu, em fala sobreposta à fala dela, torna a confirmar. Em seguida, a juíza demanda que ele suspenda o turno (“>só um pouquinho<”, l. 59) e, então, começa a construir nova formulação sobre a negociação de sentidos atribuídos ao lugar sendo descrito por ambos na conversa. Essa nova formulação é produzida em um turno multiparte que inicia na linha 59 e termina na linha 70. A entoação contínua da fala da magistrada (representada pelas vírgulas na transcrição) demonstra que ela está *listando* seus entendimentos sobre a geografia do local, via formulação do entendimento coconstruído entre os coparticipantes. O réu, por sua vez, confirma cada parte de entendimento exibido pela juíza, o que evidencia que os participantes estão em intersubjetividade (HERITAGE, 1984). Isso permite à juíza produzir uma nova formulação, conforme exhibe o Excerto 3c.

**Excerto 3c**[FCSLJ04AIRSET2008]

72 J: **então o senhor não vi:a a movimentação na sua ca:-**  
 73 **na sua [ca:sa]**  
 74 R: [de lá] >de lá eu não< ve:jo.  
 75 (2.5)  
 76 J: quem é o du:di?

A ação entendida pelo réu como tendo sido implementada pela juíza via essa última formulação (em negrito no Excerto 3c) é a de checagem de entendimento, tanto que a confirmação da proposição é dada por meio de uma asserção em que a expressão dêitica “lá” recupera o referente “casa” oferecido no turno imediatamente anterior que carrega a formulação. Essa checagem de entendimento é feita com base nas formulações de lugar em que a negociação em pauta era a posição da casa do réu em relação à delegacia e à lancheria, sendo que a lancheria era o local onde encontrava-se o réu no momento em que a polícia “chegou lá” (Excerto 3a, l. 23), *i.e.*, na residência do réu. Há, contudo, uma segunda ação sendo implementada via essa última formulação e que não está tão evidente quanto a que transparece na primeira camada interacional do trecho em análise.

Para se poder analisar essa outra ação recorre-se a Levinson (2013), mais especificamente, sobre o que o autor fala acerca de ações e projetos (potencialmente instaurados) na e pela fala em interação. De forma abreviada, Levinson (2013) explica que determinada fala pode implementar uma ação que corresponde ao seu “trabalho principal” (p. 107) e, ao mesmo tempo, operar como catapulta de um “projeto maior” (p. 120) na interação. Esse projeto maior corresponde a “[...] um curso de ação que pelo menos um dos participantes está perseguindo, o qual pode primeiro estar opaco para os outros e, então, [tornar-se] retrospectivamente discernível e, em seguida, prospectivamente projetável” (p. 122, nossa tradução) no decorrer da conversa.

A título de exemplo, uma ação de reclamação (*e.g.*, “ai que droga, meu carro não ficou pronto”) pode prestar-se para a instauração de um projeto por meio de um curso de ação (*e.g.* oportunizar uma oferta de carona). Tal projeto será levado a cabo ou não dependendo de como o interlocutor responder ao curso de ação produzido. Se o interlocutor responder com a oferta de uma carona, pode-se dizer que o projeto do falante que produziu a reclamação foi levado a cabo (*i.e.* o de ganhar uma carona). De forma diferente, se o interlocutor mostrar-se orientado para a relevância condicional oportunizada para que faça uma oferta, mas responder de forma a explicar as razões de não ofertar carona (*e.g.*, “desculpa, não posso te oferecer carona porque vou sair mais cedo”), pode-se dizer que o projeto, apesar de tomado como compreendido, é barrado pelo próximo falante. De outra forma, ainda, mesmo havendo possibilidade de ocorrer, o projeto pode nem vir a surgir, caso o interlocutor responda ao enunciado de modo a não demonstrar orientação para a relevância condicional oportunizada para que faça uma oferta (*e.g.*, “que pena”).

Retomando a análise da interação entre a juíza e o réu, embora o trabalho principal, e mais evidente, da última formulação da juíza (l. 72 e 73) seja o de checar informação, há um projeto interacional em curso que se torna possível graças às formulações de lugar em que a negociação recai sobre a posição da casa do réu em relação à delegacia e à lancheria. A parte retrospectivamente discernível do projeto concerne à conexão da formulação das linhas 72-73 com a solicitação de informação que inaugura o Excerto 3a (“quando a polícia chegou lá, e fez essa última::: (0.6) prisão o senhor estava a onde”, l. 23-24). Já a parte prospectivamente projetável se concretiza no desenrolar da conversa a partir da identificação da pessoa nomeada como “dudi” (l. 76). A esse respeito, veja-se o Excerto 3d.

**Excerto 3d**[FCSLJ04AIRSET2008]

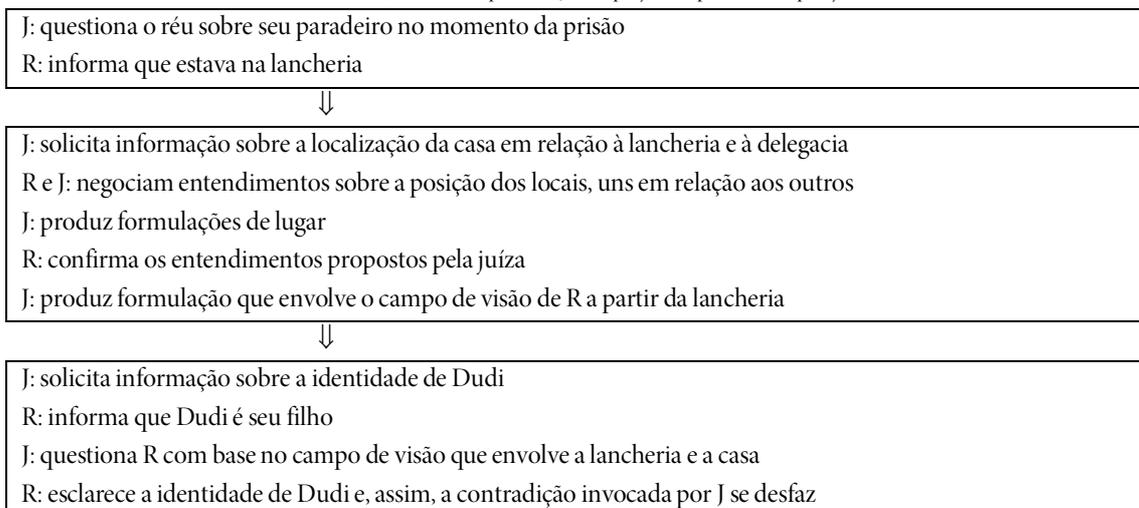
77 R: o du:di é o >meu filho<  
78 (2.2)  
79 R: ((informa o nome completo do filho))  
80 J: ele também é trafi[ca:nte]  
81 [nã:o ]

((23 linhas omitidas em que várias pessoas envolvidas no crime são citadas))

102 J: como é que o senhor afirma o fi- que esse seu  
103 filho não ta[va se o senhor=  
104 R: [nã::o ]  
105 J: =tava na lancheria  
106 R: nã:o. esse meu filho trabalha na reciclagem=  
107 =mas o  
108 J: senhor mesmo disse na polícia que quem tava traficando  
109 junto com o fabinho era um tal de dudi  
110 R: esse é ;OUtro dudi  
111 J: outro du:di  
112 R: esse é irmão do- do:: do ex-marido da minha (mulher)  
113 que tá pre:so né:  
114 (3.9)  
115 J: como é que é o nome desse tal do du:di então.  
116 R: é:: eu só sei que é silva pri:na é: ele é irmão  
117 (.)da: dã:: do ex-mari:do da- da minha fi:lha  
118 (1.0)  
119 R: ele é ex-cunhado da minha filha >no caso né.<

Alega-se que a análise do questionamento da juíza (l. 102-106), elaborado a partir da coconstrução do saber relacionado ao posicionamento das edificações umas em relação às outras, pode ser espelhada nas discussões dos excertos anteriores. À semelhança do que ocorre nos Excertos 1 e 2a a 2d, ainda que de maneira mais opaca (LEVINSON, 2013), as formulações que exibem entendimento sobre como a geografia do local se configura implementam a ação de conectar o que está sendo dito no aqui agora (“como é que o senhor afirma o fi- que esse seu filho não ta[va se o senhor= tava na lancheria”, l. 102-105) com o que fora dito anteriormente na interação, ou seja, que o réu “não via a movimentação na ca:s- na sua casa” (Excerto 3c, l. 72-73) “quando a polícia chegou lá” (Excerto 3a, l. 23) e, assim, também projetam um *stepwise move*. Nesse caso, o *stepwise move* realizado pela juíza lança o projeto de desafiar ou contradizer o depoente. Como tentativa de esclarecimento acerca do caminho interacional percorrido pelos participantes, apresenta-se um esquema representativo do que termina evidenciando-se como o projeto implementado pela juíza.

**Quadro 1:** Representação do projeto implementado pela juíza



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise dos Excertos 3a a 3d segue a mesma linha argumentativa proposta nas análises dos Excertos 1 e 2a a 2d. Assim como ocorre naquelas interações, nessa última, a formulação que a juíza produz (l. 72-73) das descrições de lugar negociadas nos turnos anteriores lhe possibilita exibir seu entendimento sobre o fato de que, se o depoente estava na lancheria no momento da batida policial, ele não

podia ter visto a movimentação (dos policiais) em sua casa. A ausência de visão do réu em relação à movimentação dos policiais em sua casa, confirmada por ele no turno subsequente à formulação da juíza, propicia à magistrada a implementação da ação de solicitar-lhe explicação (l. 102-105) sobre sua afirmação de seu filho não estar em casa no momento da batida policial. A solicitação de explicação por parte do réu, enfim, é de natureza desafiadora, como fica evidente pelo formato do turno da juíza, que revela contradição entre o que o réu afirmara sobre seu filho não estar em casa no momento da incursão dos policiais e sua qualificação enquanto testemunha ocular do evento em discussão.

De maneira semelhante ao que ocorre nas outras duas conversas analisadas, as formulações de lugar aqui não envolvem negociação de entendimento *sobre quem os participantes são, onde eles estão* ou *o que estão fazendo no momento da interação*, mas, sim, sobre como os lugares feitos relevantes na conversa posicionam-se uns em relação aos outros. A formulação gerada a partir das descrições de lugar negociadas pelos participantes (l. 72 e 73) também ocupa duas camadas interacionais, assim como observado nas outras interações analisadas. Em uma primeira camada interacional, vê-se que a juíza checa o entendimento sobre o campo de visão do réu em relação à sua casa, estando ele na lancheria. Em uma segunda camada, a juíza, por meio da formulação produzida nas linhas 72 e 73, conecta o que é falado antes com o que é falado no “aqui e agora” da interação (SACKS, 1992), *i.e.*, relaciona a afirmação do réu sobre seu filho não estar envolvido no crime em pauta e a legitimidade do réu para fazer tal afirmação. Desse modo, pode-se dizer que a formulação da juíza propuliona a ação de desafiar o réu, o que é levado a cabo no turno das linhas 102 e 103, em que ela solicita explicação por parte do réu.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de analisar as partes das conversas selecionadas para este artigo, buscamos amparo na Análise da Conversa de base etnometodológica. Concentramos a análise nos momentos em que a juíza disponibiliza aos seus interlocutores seu entendimento sobre como determinado local posiciona-se em relação a outro(s) a partir das descrições (ou formulações) de lugar negociadas nos turnos anteriores ao turno em que a formulação é produzida. Dois fenômenos estiveram em pauta no trabalho de maneira imbricada: a prática de formulação (HERITAGE; WATSON, 1979) e a formulação de lugar (SCHEGLOFF, 1972), aqui também tratada por descrição de lugar.

A partir da análise sequencial de dados, primeiramente verificamos que os entendimentos coconstruídos entre os participantes via negociações que envolvem formulações de lugar deslocam-se do trabalho interacional de ajustar mutuamente a compreensão sobre quem são e onde estão os participantes, bem como o que ambos estão fazendo em determinado momento na interação. De outra forma, viu-se que, no contexto investigado, os esforços interacionais dos participantes recaem sobre o alcance do entendimento mútuo sobre como se posicionam determinados lugares, um(uns) em relação ao(s) outro(s). Em segundo lugar, observamos que a juíza, ao formular o que foi negociado nos turnos anteriores via formulação de lugar abre a primeira parte de um par adjacente que torna relevante que o interlocutor confirme ou desconforme o entendimento exibido no turno que carrega a formulação. Além disso, mostramos que, por meio de formulações, a juíza implementa outras ações interacionais sobrepostas às checagens de entendimento, quais sejam: (a) levantar dúvidas sobre a qualificação do depoente enquanto testemunha abonatória no processo penal em curso; (b) intermediar o entendimento entre os outros participantes da interação, um réu e sua defensora; (c) averiguar a veracidade de fatos apresentados por seu interlocutor, nesse caso, um réu.

As ações supracitadas realizadas pela juíza via formulações a partir de descrições de locais providas por seus interlocutores (*i.e.*, formulações de lugar) geram consequências interacionais e com repercussões bastante práticas no que tange às ações jurídicas. No Excerto 1, a juíza, interacionalmente falando, constrange o depoente a se mostrar *accountable*, *i.e.*, provar-se qualificado para depor enquanto testemunha de defesa. Nos Excertos 2a a 2d, a juíza promove o esclarecimento sobre se a pessoa chamada João residia em uma das casas em pauta na conversa, o que é de interesse para o andamento do processo em curso. Por fim, nos Excertos 3a a 3d, a juíza age de modo a angariar detalhes que a possibilite tomar decisões de cunho jurídico sobre o próprio réu e, também, sobre quem deve ser intimado a depor no andamento do processo.

Entendemos que a discussão proposta neste artigo é de interesse para a Análise da Conversa por: (a) alargar a compreensão de como participantes de uma conversa coconstroem entendimentos via descrição de lugar e, assim, contribuir para o refinamento da descrição desse fenômeno, inicialmente proposta por Schegloff (1972) e (b) evidenciar, na prática, a “qualidade multifacetada” das formulações (HERITAGE; WATSON, 1979, p. 137, tradução nossa) no sentido de mostrar que mais de uma ação pode estar sendo implementada quando um dos interlocutores coloca em palavras seu entendimento sobre o que foi dito no(s) turno(s) anterior(es) (GARFINKEL; SACKS, 1970).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. N. P. **O uso de referentes pessoal e de lugar e o uso de formulações em interrogatório na corte**. 2010. 139f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Inglês) – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ANTAKI, C.; BARNES, R.; LEUDAR, I. Diagnostic formulations in psychotherapy. **Discourse Studies**, London, v. 7, n. 6, p. 627-647, 2005.

CLARK, Herbert. **Using language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. .

CORONA, Márcia Del; Ana C. OSTERMANN, Ana C. 'Eu não aguento mais!': a produção de accounts narrativos nas ligações para o serviço de emergência da Brigada Militar (190). **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, p. 178-191, 2013.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. J. (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: MCKINNEY, J. C.; TERYAKIAN, E. A. (Ed.). **Theoretical sociology**. New York: Appleton Century Crofts, 1970. p. 338-366.

GARCEZ; SACKS, H. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers, 1984.

\_\_\_\_\_; WATSON, R. Formulation as conversation objects. In: PSATHAS, George (Ed.). **Everyday language**. New York: Irvington Press, 1979. p. 123-162.

LEVINSON, Stephen. Action formation and ascription. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (Ed.). **The handbook of conversation analysis**. Boston: Wiley-Blackwell, 2013. p. 103-130.

OLIVEIRA, R. P. “Quase não é lá” uma análise da formulação de lugar pela via da categorização de pertença no episódio de conflito instaurado entre Pitty e Anita no Altas Horas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 12, p. 239-254, 2015.

OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGUEL, S. N. (Org.). **Humanização, gênero, poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 33-43.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, D. N. P.; FREZZA, M. A prosódia como componente de formação e de atribuição de sentido a ações na fala-em-interação: o caso de formulações no tribunal. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), São Paulo, v. 32, p. 481-513, 2016.

OSTERMANN, A. C.; SILVA, C. R. A formulação em consultas médicas: para além da compreensão mútua entre os interagentes. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 97-111, 2009.

RUITER, J. P. Introduction: question are what they do. In: RUITER, J. P. (Ed.). **Questions: formal, functional and interactional perspective**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. p 1-10.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. Oxford: Blackwell, 1992. v. 1 e v. 2.

\_\_\_\_\_; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. The simplest systematics for turn-taking in conversation. **Language**, Washington, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Ed.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 346-404.

\_\_\_\_\_; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Washington, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

STIVERS, T. "No no no" and other types of multiple sayings in social interaction. **Health Communication**, London, v. 30, n. 2, p. 260-293, 2004.

**Recebido em 04/04/2016. Aceito em 05/09/2016.**

# CONECTORES E PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O ESTUDO DOS CONECTORES

CONECTORES Y PROCESO DE NEGOCIACIÓN: UNA PROPUESTA DISCURSIVA PARA EL  
ESTUDIO DE LOS CONECTORES

CONNECTORS AND NEGOTIATION PROCESS: A DISCURSIVE PROPOSAL FOR THE STUDY  
OF THE CONNECTORS

**Gustavo Ximenes Cunha\***

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Neste trabalho, desenvolvo a hipótese de que os conectores atuam como sinalizadores das manobras discursivas realizadas pelos interlocutores durante a interação. Diferentemente das abordagens que estudam os conectores de forma descontextualizada, esta proposta considera que eles são profundamente ligados à situação de comunicação, na medida em que aos conectores cabe o papel de sinalizar para o interlocutor o esforço do locutor em produzir uma intervenção que seja suficientemente completa e clara para o desenvolvimento do processo de negociação. Nesta proposta, são fundamentais as noções de contexto (situação de ação) e de processo de negociação, ambas desenvolvidas no interior de um modelo da Análise do Discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso. Para ilustrar a proposta, analiso um fragmento de um debate eleitoral.

PALAVRAS-CHAVE: Conectores. Contexto. Processo de negociação.

RESUMEN: En este trabajo, investigo la hipótesis de que los conectores indican acciones discursivas que los hablantes realizan durante la interacción. A diferencia de enfoques que ignoran el contexto, esta propuesta considera que los conectores están conectados a la situación, ya que indican que el hablante quiere producir una intervención completa y clara para la realización del proceso de negociación. En esta propuesta, contexto (situación) y el proceso de negociación son nociones fundamentales y se han desarrollado en un modelo de análisis del discurso, el Modelo de Análisis Modular de Discurso. Para ilustrar la propuesta, estudio un fragmento de un debate electoral.

PALABRAS CLAVE: Conectores. Contexto. Proceso de negociación.

---

\*Professor Adjunto da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: [ximenescunha@yahoo.com.br](mailto:ximenescunha@yahoo.com.br).

ABSTRACT: In this paper, I develop the hypothesis that connectors signal the discursive actions speakers take during the interaction. Unlike approaches that disregard the context, this proposal considers that the connectors are linked to the situation, since they indicate that the speaker wants to produce a complete and clear intervention for the development of the negotiation process. Under this proposal, the context (situation) and the negotiation process are fundamental notions, and have been developed into a model of discourse analysis, the Modular Approach to Discourse Analysis. To illustrate the proposal, I analyze a fragment of an electoral debate.

KEYWORDS: Connectors. Context. Negotiation process.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho estudo os conectores numa perspectiva teórica mais ampla, que considera a situação de comunicação em que são mobilizados, bem como os interesses específicos que levam os interlocutores a empregá-los. Para essa perspectiva interacionista (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992), ainda que sejam legítimos os estudos que isolam os conectores do contexto em que são empregados, focalizando somente suas propriedades sintáticas, semânticas ou micropragmáticas<sup>1</sup>, esse isolamento leva a concebê-los basicamente como itens portadores de significados instrucionais, para cujo estudo seria irrelevante conhecer o ambiente social em que são empregados e em que seu uso é significativo.

Diferentemente de estudos dessa natureza, desenvolvo neste trabalho a hipótese inicialmente levantada por Marinho e Cunha (2015, p. 75), segundo a qual os conectores são itens linguísticos

[...] cuja função é sinalizar manobras discursivas realizadas por interactantes, ao participarem de uma situação de comunicação. Na perspectiva aqui adotada, os conectores se constituem em sinalizadores da gestão do processo de negociação que subjaz a toda produção textual.

Com base em Roulet (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), consideram os autores que a toda interação subjaz um processo de negociação entre os interlocutores. Isso significa que todo discurso, oral ou escrito, se constrói ao longo de um processo em que o locutor e o interlocutor fazem intervenções, reagem a elas, pedem esclarecimentos sobre o que foi dito ou escrito, acrescentam informações às dadas previamente, reformulam passagens que consideram obscuras, etc. Em outros termos, todo discurso se constitui por meio de manobras linguageiras, que são realizadas pelos interlocutores em função basicamente do tópico que abordam e das expectativas que criam acerca dos conhecimentos de que dispõem sobre a situação. Nesse processo de negociação, os conectores teriam o papel de atuar como sinalizadores dessas manobras realizadas pelos interlocutores.

Neste trabalho, procuro desenvolver essa hipótese, trazendo maiores esclarecimentos não apenas sobre o papel dos conectores como sinalizadores das manobras realizadas ao longo do processo de negociação, mas também sobre o impacto que o contexto exerce sobre esse processo e, conseqüentemente, sobre a atuação dos conectores.

Para desenvolver essa hipótese, apresento inicialmente as noções de contexto e de processo de negociação, que são fundamentais para a compreensão dos conectores na perspectiva adotada neste trabalho. Essas noções são oriundas de uma abordagem sociointeracionista dos estudos do discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso<sup>2</sup>. Em seguida, partindo da proposta delineada em Marinho e Cunha (2015), discorro mais detidamente sobre a atuação dos conectores a partir da concepção de contexto e de processo de negociação. Por fim, exemplifico como a abordagem para o estudo dos conectores aqui defendida pode ser empregada na compreensão de uma interação autêntica, ou seja, não fabricada para fins de análise. Nessa parte do trabalho, analiso

<sup>1</sup> Por abordagens micropragmáticas entendo aquelas para as quais o conector atua apenas na seleção ou na restrição de um contexto cognitivo apropriado para a interpretação do enunciado em que ocorre. Exemplifico essas abordagens os estudos dos conectores desenvolvidos no quadro da Teoria da Relevância (BLACKEMORE, 1992; MOESCHLER, 2005).

<sup>2</sup> Não sendo o objetivo deste trabalho realizar uma apresentação do Modelo de Análise Modular do Discurso, remeto o leitor interessado às seguintes obras: Roulet, Fillietaz e Grobet (2001), Marinho (2004), Cunha (2014).

um fragmento do debate eleitoral ocorrido em 2012 e protagonizado pelos então candidatos à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad (PT) e José Serra (PSDB).

## 2 O CONTEXTO COMO SITUAÇÃO DE AÇÃO

Afastando-se de abordagens que, à maneira da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), concebem o contexto de um ponto de vista cognitivo e aproximando-se da linguística interacional, Filliettaz (2006, p. 76) conceitua o contexto como situação de ação:

Numa perspectiva interacionista, este [o contexto] não se concebe mais como uma categoria estritamente psicológica ligada à interpretação de enunciados – o contexto interpretativo – mas remete mais globalmente à situação de ação na qual os interactantes se encontram engajados no momento em que recorrem à mediação do discurso.

Com base nessa concepção, interagir é mais do que codificar e decodificar enunciados e mais do que utilizar mecanismos de coordenação de ações. Opondo-se à pragmática cognitiva, Filliettaz (2006) defende que o estudo das práticas sociais não deve se restringir ao exame de sequências de enunciados descontextualizados, já que os mecanismos de comunicação se constituem de formas semióticas complexas e organizadas, que são os discursos. Observa o autor que, na linguística interacional, atribuem-se duas propriedades importantes à discursividade. A primeira delas diz respeito à complexidade do discurso. Essa complexidade “[...] decorre, de um lado, do fato de que eles [os discursos] não resultam de uma simples adição de enunciados e, de outro lado, do fato de que sua descrição necessita de uma combinação de informações provenientes de planos de organização diferentes” (FILLIETTAZ, 2006, p. 76).

A segunda propriedade atribuída à discursividade pela linguística interacional, segundo Filliettaz (2006), é o fato de que os discursos, como propõe Bakhtin, são realidades dialógicas. Em linhas gerais, para Bakhtin (2003), todo enunciado é fundamentalmente dialógico, ainda que produzido por um único locutor. Assim, todo e qualquer discurso é dialógico e nunca monológico, na medida em que sempre corresponde, explícita ou implicitamente, a uma resposta a discursos anteriores e constitui um traço material da interação entre duas instâncias, quer sejam elas dois amigos colocados um diante do outro, quer sejam um leitor e um escritor separados pelo intervalo de muitos séculos. Por exemplo, uma nova lei, ainda que não exiba qualquer marca remetendo ou aludindo a outros discursos, é sempre decorrente de demandas da sociedade civil ou de pressões de outra ordem (econômica, política, profissional, mercadológica). É, portanto, uma resposta a algum discurso previamente elaborado. Ao mesmo tempo, todo discurso é endereçado a alguém e, por isso mesmo, revela a imagem que seu produtor faz dessa instância de destinação.

Porque pensa o discurso como uma realidade complexa, que envolve mecanismos locais de coordenação de ações e representações de natureza sócio-histórica anteriores à produção do discurso, Filliettaz considera que o contexto, enquanto situação de ação, é modelado tanto por aspectos externos quanto por aspectos internos. Nesse sentido, e apoiando-se em abordagens como as de Bakhtin e de Goffman, defende o autor que o contexto possui uma dimensão esquemática e uma dimensão emergente (FILLIETTAZ, 2003, 2006).

Do ponto de vista esquemático, interagir implica mobilizar saberes e valores cultural e historicamente constituídos e, portanto, anteriores à própria interação, bem como mobilizar conhecimentos relativos aos gêneros do discurso sobre como agir por meio da linguagem. Nesse sentido, os interlocutores não intervêm na realidade como se esta constituísse um dado bruto. Ao contrário, eles enquadram a interação a partir de conhecimentos ou expectativas sobre como se comportar em dada situação. Dessa forma, toda interação se distingue por ser, em algum grau, recorrente e esquemática. É essa dimensão esquemática que faz com que, ao passarmos diante de uma sala de aula, saibamos que a prática em que estão envolvidas as pessoas nessa sala constitui uma aula, ou o que faz com que, ao navegarmos pelos canais de televisão, saibamos dizer quase instantaneamente se o que vemos é um filme, um telejornal, um documentário ou o episódio de um seriado.

Do ponto de vista emergente, interagir significa operar modificações no ambiente. Ainda que as restrições relativas à dimensão esquemática e sócio-histórica do contexto tenham impacto considerável no desenvolvimento da interação, os agentes são animados por intenções, motivos, desejos e emoções e, por isso, constituem as instâncias às quais é possível atribuir a responsabilidade da ação.

Os agentes têm a capacidade de dar sentido aos acontecimentos com que são confrontados e às situações de que participam. Por isso, como pontua Filliettaz (2006, p. 75), os agentes “[...] se apresentam como seres de experiência, capazes de construir sentido a partir de uma percepção da realidade”. Tomando o contexto como um fenômeno que possui uma dimensão emergente e não apenas esquemática, Filliettaz elenca características que podem ser atribuídas a tal fenômeno. Para o autor, as situações de ação são: “a) co-construídas pelo conjunto dos participantes, b) dinâmicas, (re)negociáveis e evolutivas e c) um produto parcialmente emergente das produções linguageiras” (FILLIETTAZ, 2006, p. 77).

Em Filliettaz (2008, p. 151), a noção de contexto é representada por meio deste esquema:

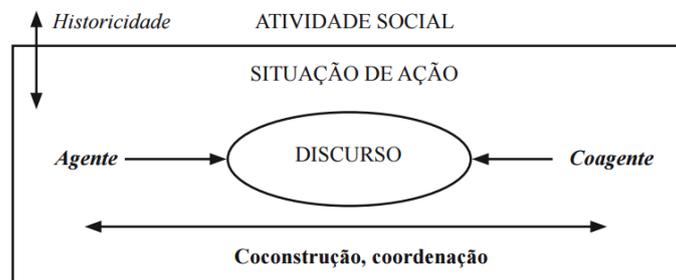


Figura 1: Representação da situação de ação

Fonte: Filliettaz (2008, p. 151)

A noção de contexto proposta pelo autor permite, assim, relativizar a aparente dicotomia que haveria entre uma abordagem sócio-histórica do contexto, no interior do qual o sujeito seria concebido como atravessado por restrições de natureza macrossocial, e uma abordagem interacionista radical, em cujo interior o sujeito seria concebido como uma instância plenamente consciente de suas ações ou como um estrategista que, a cada passo da interação, saberia como utilizar a linguagem para alcançar seus objetivos. Pensar o contexto como situação de ação é entender que a ordem da interação, aquela em que ocorre a negociação de sentidos, não se dá num vácuo social, mas sofre todo o impacto da historicidade das práticas sociais. Ao mesmo tempo, é não ignorar o papel que os agentes desempenham na coconstrução da interação e na avaliação, aceitação e transformação das próprias expectativas sócio-históricas que pesam sobre a ordem da interação (FILLIETTAZ, 2003, 2006).

A partir das considerações acerca das dimensões esquemática e emergente da situação de ação, depreende-se que os interlocutores, para Filliettaz, estabelecem um diálogo constante com discursos prévios, seja retomando outras falas e formas de agir por meio da linguagem, seja por meio da negação ou subversão desses mesmos discursos. Ao mesmo tempo, o discurso de cada locutor traz marcas que evidenciam a maneira como representa, compreende, enxerga e categoriza o interlocutor imediato e a situação em que se encontram. Ambas as dimensões da situação de ação afetam a maneira como ocorre a interação ou, mais particularmente, a forma como os interlocutores desenvolvem o processo de negociação.

### 3 O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO

No Modelo de Análise Modular do Discurso, a noção de processo de negociação pode ser entendida como a busca por dar contornos mais precisos ao princípio dialógico que subjaz à linguagem. Essa noção constitui, assim, um esforço teórico de formular em bases mais explícitas o dialogismo que, para Bakhtin (2003), caracteriza toda interação, monológica ou dialógica. Ao definir a noção de processo de negociação, Roulet considera que “toda intervenção linguageira (cumprimento, pedido, asserção, etc.) constitui uma PROPOSIÇÃO, que desencadeia um processo de negociação entre os interactantes” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 57). Numa conversa face a face, a pergunta do locutor provoca a reação (resposta) do ouvinte. Por sua vez, essa reação permite ao

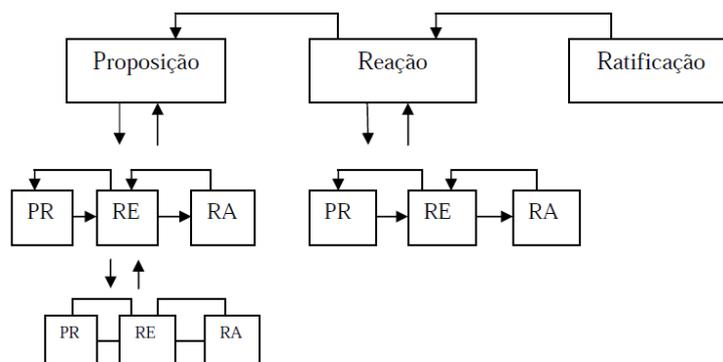
outro agradecer a resposta, fazer uma objeção a ela ou pedir um esclarecimento, revelando sua gratidão, seu desacordo ou sua incompreensão.

Como o processo de negociação é inerente a toda interação e não só aos diálogos orais e face a face, também subjazem processos de negociação às interações que se dão por meio de discursos escritos e monológicos. Uma reportagem veiculada em um jornal pode vir a motivar a produção de cartas de leitores ou comentários nas redes sociais. Um pronunciamento de um chefe de estado constitui uma proposição que pode dar origem a debates, artigos de opinião, discussões, etc.

Conforme exposto em Marinho e Cunha (2015), com base em Roulet, Fillietaz e Grobet (2001), o desenvolvimento e o encerramento de todo processo de negociação envolve dois tipos de restrições, que são as restrições de completude dialógica e de completude monológica. A restrição de completude dialógica “[...] estipula que uma negociação só pode acabar se os interactantes manifestam reciprocamente um acordo recaindo sobre seu encerramento (restrição do ‘duplo acordo’)” (FILLIETTAZ, 2004, p. 82). Com esse acordo, os interactantes concordam com o encerramento do processo de negociação.

No entanto, caso o interlocutor reaja de forma negativa, considerando, por exemplo, a intervenção inicial do locutor obscura ou inadequada para o desenvolvimento do processo de negociação, a negociação não pode ser encerrada pelo locutor. Nesse caso, a completude dialógica não é alcançada, porque os interlocutores não entram num acordo sobre o fim da interação. Assim, o processo de negociação deve satisfazer não apenas a restrição de completude dialógica, mas ainda a de completude monológica.

Essa restrição diz respeito à necessidade de que, no processo de negociação, cada etapa – proposição, reação ou ratificação – seja elaborada de modo suficientemente claro e completo, para que seja possível o desenvolvimento da negociação. Vale esclarecer que o julgamento sobre a completude de uma intervenção não é feito pelo próprio locutor. Cabe ao interlocutor avaliar se essa intervenção, de fato, lhe permite produzir uma reação. “Somente este [o interlocutor] pode julgar, em último caso, se a intervenção do locutor lhe fornece todos os elementos necessários para que ele possa tomar posição, exprimir seu acordo ou seu desacordo” (ROULET et al., 1985, p. 17). O processo de negociação é representado por meio do seguinte esquema:



**Figura 2:** Representação do processo de negociação

**Fonte:** Roulet, Fillietaz e Grobet (2001, p. 57)

A busca dos interlocutores por alcançar a completude monológica pode fazer com que cada etapa do processo de negociação (proposição, reação, ratificação) apresente configurações bastante complexas, e isso por duas razões. Em primeiro lugar, se uma proposição for considerada pouco clara pelo interlocutor, os interlocutores podem ser levados a produzir negociações secundárias, motivadas pela necessidade de esclarecimentos. Em segundo lugar, as hipóteses do locutor sobre a quantidade de conhecimentos do interlocutor podem fazer com que ele produza uma intervenção repleta de informações e estruturalmente complexa, para que o outro não sinta necessidade de esclarecimentos e não inicie negociações secundárias (ROULET, 1986). Como veremos, a complexidade das intervenções que os candidatos a cargos públicos elaboram em debates eleitorais se deve a essas duas razões.

Nesse sentido, a complexidade da maior parte das intervenções que produzimos e que lemos ou ouvimos se explica pela busca do produtor do discurso por satisfazer a restrição de completude monológica. Nessa busca, ele pode realizar diferentes manobras linguageiras que se textualizam em relações de discurso, tais como as de argumento, comentário, reformulação, contra-argumentação, etc. (ROULET, 2003; CUNHA, 2015a). Assim, se o locutor estabelece uma relação de argumento ou de comentário entre informações do discurso, seu objetivo é o de construir uma intervenção que possa ser avaliada pelo outro como suficientemente completa, clara e adequada para o processo de negociação, isto é, que satisfaça a restrição de completude monológica. Afinal, se o locutor traz argumentos para sustentar um ponto de vista ou comentários para avaliar uma ideia, sua finalidade é produzir uma intervenção que permita ao interlocutor concordar com ele ou, ao menos, entender seu posicionamento, para, na sequência, reagir, expressando sua concordância ou sua discordância.

Tal como conceituada no item anterior, a situação de ação exerce impacto sobre a própria interação, restringindo a forma como os interlocutores desenvolvem o processo de negociação (ROULET, 1988). Assim, a maneira como estudantes e professores interagem numa sala de aula é diferente da maneira como colegas de trabalho interagem num almoço de negócios. A situação de ação restringe a forma como os interlocutores desenvolvem o processo de negociação e, conseqüentemente, como eles podem iniciar proposições, reagir a elas, detectar e avaliar problemas de completude, contribuir no reparo desses problemas, etc. Nessa perspectiva, a situação de ação restringe quais manobras discursivas são possíveis e quais não são possíveis de ser realizadas pelos interlocutores. Por exemplo, elaborar uma intervenção para recriminar ou criticar uma informação dada pelo outro constitui uma manobra que será diferentemente avaliada se quem a realiza ocupa o lugar social de professor ou de estudante, de pai ou de filho. Verifica-se, assim, que a construção conjunta dos textos não se dá à revelia da situação de ação, num vácuo social. É nessa perspectiva que proponho estudar os conectores.

#### 4 OS CONECTORES COMO SINALIZADORES DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO

A partir das noções de contexto como situação de ação e de processo de negociação, é possível considerar os conectores de uma perspectiva diferente daquela que costumam ser considerados em vertentes diversas dos estudos da linguagem. Nessa perspectiva, os conectores são concebidos como sinalizadores das manobras discursivas que cada locutor, em função da situação de ação em que se encontra, é levado a realizar para elaborar intervenções que possam ser consideradas adequadas e completas pelo interlocutor e que permitam a este dar sequência à interação (oral ou escrita). Em outros termos, ao marcarem as relações de discurso, eles sinalizam as manobras que os interlocutores são levados a realizar, na busca por atender à restrição de completude monológica. Como exposto em Marinho e Cunha (2015, p. 83),

[...] os conectores são vistos não apenas como itens portadores de instruções procedurais capazes de especificar ou explicitar relações de discurso, mas também como elementos que funcionam como sinalizadores da gestão do processo de negociação, porque indicam as manobras discursivas que o produtor do discurso realiza para produzir uma intervenção que seja avaliada pelo outro como suficientemente completa e adequada para a interação.

Nesse sentido, entende-se a atuação de um conector como parte de um processo de negociação entre interlocutores, processo impactado pela situação de ação, que especifica como ele poderá se desenvolver. Desse ponto de vista, a explicação para o uso de conectores como *portanto* e *mas*, sobre os quais há uma literatura bastante extensa, será redutora se buscada fora das suas condições efetivas de utilização, apenas com base nas possíveis instruções inferenciais que possam conter, ou nos tipos de atos de fala (promessa, elogio, pedido, conselho, insulto, etc.) que ligam, ou ainda nas informações que podem ou não seguir o emprego desses conectores.

Como exemplo, podemos pensar no gênero *artigo de opinião impresso*, estudado em Marinho e Cunha (2015). Do ponto de vista contextual, o autor de um artigo dialoga com um público bastante heterogêneo em termos culturais, econômicos e sociais. Em função dessa heterogeneidade, o articulista precisa se esforçar para produzir uma intervenção (o próprio artigo) que possa ser considerada clara e completa, para que os leitores possam reagir das mais diferentes formas: enviando *e-mails* de apoio ou de

protesto, utilizando o artigo em discussões na escola ou na empresa, escrevendo outro artigo para elogiar ou criticar as posições expressas no primeiro, etc. A complexidade estrutural de um artigo de opinião é decorrente, portanto, desse esforço do articulista por atender à restrição de completude monológica. Assim, o articulista, consciente da complexidade da situação de ação de que participa, precisará realizar em seu discurso variadas manobras discursivas: adiantar e refutar pontos de vista contrários ao seu, aproximar pontos de vista opostos, sustentar seu ponto de vista com argumentos, avaliar acontecimentos recentes, esclarecer melhor um segmento que possa ser julgado obscuro, demarcar em relação a quais períodos históricos as informações expressas foram, são ou serão válidas, fazer referência a autores que compartilham seu ponto de vista, etc.

No discurso, essas manobras se textualizam na forma de relações de discurso. Desse modo, a manobra de *refutar pontos de vista contrários* pode ser textualizada por meio da relação de contra-argumento. Da mesma forma, a manobra de *demarcar em relação a quais períodos históricos as informações expressas foram, são ou serão válidas* pode ser textualizada por meio da relação de tempo. E, ainda, a manobra de *esclarecer melhor um segmento que possa ser julgado obscuro* pode ser textualizada por meio da relação de reformulação.

Na produção do discurso oral ou escrito, os conectores, por serem marcas privilegiadas das relações de discurso (ROULET, 2003, 2006), sinalizam essas manobras inerentes ao processo de negociação. Ao utilizar um *ou seja* ou outro conector que marca a relação de reformulação, o locutor sinaliza sua avaliação acerca da situação de que participa e daquele com quem dialoga. Para ele, o interlocutor pode experimentar dificuldade na compreensão do segmento que antecede o conector. Com o conector, ele sinaliza para o interlocutor a manobra que realiza na busca por se fazer mais claro e produzir uma intervenção que não motive perguntas como *Mas o que ele quis dizer com isso?*

Como exposto, quem avalia a completude de uma intervenção é sempre o interlocutor (ouvinte ou leitor). Assim, mesmo que o locutor julgue sua intervenção adequada para o desenvolvimento do processo de negociação, o interlocutor, numa discussão por telefone, por exemplo, pode interromper o desenvolvimento desse processo e pedir esclarecimentos. Nesse momento, o interlocutor realiza a manobra de abrir uma negociação secundária cujo fim é, atendendo à restrição de completude monológica, permitir que a intervenção que a motivou se torne suficientemente completa, para que o processo de negociação possa avançar. Ao abrir essa negociação secundária, o interlocutor pode sinalizar essa abertura utilizando um conector. É o que ocorreria se, após um convite feito pelo locutor (*Vamos ao cinema?*), o interlocutor não respondesse *sim* ou *não*, mas pedisse esclarecimentos (*Mas a que horas é a sessão?*). Assim, também na abertura de uma negociação secundária, cuja função é tornar uma intervenção adequada para o desenvolvimento do processo de negociação, os conectores podem atuar como sinalizadores das manobras que os interlocutores fazem em sua busca por alcançar a completude monológica.

A seguir, analiso um trecho de um debate eleitoral, a fim de expor como os conectores podem ser estudados na perspectiva exposta nesta parte do trabalho.

## 5 O PAPEL DOS CONECTORES EM UM FRAGMENTO DE DEBATE ELEITORAL

Como informado na introdução, neste trabalho analiso um trecho do debate promovido pela TV Globo, em 26 de outubro de 2012, entre os então candidatos à prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad (PT) e José Serra (PSDB). O debate foi transcrito e publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 27 de outubro de 2012 (FOLHA DE S. PAULO, 2014). A análise recai sobre essa transcrição<sup>3</sup>.

O trecho foi extraído do terceiro bloco do debate e é composto por quatro intervenções, uma pergunta, uma resposta, uma réplica e uma tréplica, e tem como tema medicamentos<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Esse debate foi objeto de análise em outros estudos (CUNHA, 2014a, 2015).

<sup>4</sup> A numeração indica que o trecho foi segmentado em atos. O ato é a menor unidade de análise no Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Todos os conectores que serão analisados foram por mim destacados.

**José Serra:** (1) Eu queria perguntar ao candidato a respeito de medicamentos. (2) Qual vai ser a política dele em relação a medicamentos. (3) **Quando** eu cheguei a Prefeitura (4) a distribuição estava praticamente paralisada. (5) Nós recuperamos. (6) informatizamos, (7) ampliamos a distribuição, 170 medicamentos. (8) Criamos o remédio em casa, (9) **que** foi uma coisa muito importante (10) **e** vamos fazer agora a cesta de medicamentos para o idoso, (11) **além de** ampliar o remédio em casa. (12) São questões fundamentais para a saúde da população.

**Fernando Haddad:** (1) Serra, nesse particular dos medicamentos, as ideias estão bem estruturadas, (2) **mas** os programas não estão funcionando. (3) Posso te assegurar que há problemas de gestão nos programas da Prefeitura de São Paulo. (4) A ideia é boa, (5) o conceito é bom, (6) número de medicamentos contempla as diretrizes do Ministério da Saúde, (7) **mas se** você perguntar hoje para a população se toda lista está sendo contemplada e **se** ela está tendo acesso a todos os medicamentos previstos, (8) você vai verificar que a realidade é diferente daquela que você menciona. (9) O que eu pretendo? (10) Eu pretendo agir na gestão da saúde. (11) Saúde hoje de São Paulo tem muitos recursos, (12) praticamente quatro vezes o orçamento que tinha. (13) **Mas** a qualidade não melhorou. (14) Não apenas na distribuição dos medicamentos, (15) está faltando médico, (16) está faltando, (17) as filas estão aumentando em várias especialidades, (18) você tem problemas de gestão, (19) não há prontuário eletrônico na cidade de São Paulo, (20) faltam alguns médicos especialistas em muitas áreas, (21) há hospitais que estão numa situação precária hoje de atendimento. (22) **Inclusive** tanto da prefeitura quanto do Estado, (23) **então** a minha atuação na saúde vai ser basicamente a gestão, (24) está faltando gestão na saúde.

**José Serra:** (1) Queria acrescentar algo que eu havia dito antes do programa Mãe Paulistana. (2) Nós vamos ampliar o programa, (3) **que** foi muito bem sucedido, (4) 670 mil partos, (5) vamos ampliar no atendimento à criança que nasce. (6) Ela vai ser acompanhada durante os três primeiros anos de vida, (7) isto é fundamental. (8) **Além disso**, para as mães que estiverem na fila esperando vaga em creche, foram feitas 150 mil vagas (9) **mas** não deram conta, (10) nós vamos dar uma bolsa, uma bolsa creche de 200 reais (11) **até que** abra uma vaga para o bebê, (12) isso é fundamental, (13) fortalecer **também** as creches (14) **para** fortalecer a saúde das crianças.

**Fernando Haddad:** (1) Olha, há oito anos nós estamos aguardando providências que estão sendo anunciadas agora (2) **mas** que não foram tomadas. (3) São medidas simples que o Serra está anunciando, (4) **mas** tiveram oito anos para fazer (5) **e** não fizeram. (6) Na área da saúde. Os três hospitais, a população está aguardando. (7) Há **inclusive** uma ameaça do Governo do Estado privatizar 25% dos leitos públicos dos hospitais estaduais na cidade de São Paulo. (8) **O que** geraria o caos. (9) Nós vamos construir os três hospitais, (10) impedir a privatização dos leitos estaduais, (11) **e** trazer a rede hora certa para a Cidade de São Paulo. (12) Exame, consulta e cirurgia no mesmo lugar, (13) **para** acabar com as filas da saúde.

Para maior clareza, o estudo será apresentado em dois momentos. Inicialmente, apresento uma descrição abrangente e sucinta do contexto em que ocorre a interação entre Haddad, Serra e os eleitores. Em seguida, apresento o estudo dos conectores, mostrando seu papel na sinalização do processo de negociação que se instaura entre os participantes da interação.

## 5.1 O CONTEXTO DO DEBATE ELEITORAL

A complexidade do gênero *debate* se deve, em grande medida, ao fato de que ele resulta da interseção de dois domínios sociais de uso da língua, o jornalístico e o político. Enquanto programa de televisão, o debate eleitoral, ao contrário do que ocorre com muitas cerimônias do mundo político, não é uma prática apenas captada e transmitida por uma emissora. Assim como um programa de entretenimento, como as novelas e os seriados, o debate é uma prática criada por emissoras de TV (BURGER, 1999). Dessa forma, o debate constitui um produto midiático que precisa ser atrativo o suficiente para captar uma audiência bastante ampla e, conseqüentemente, muitos anunciantes. Afinal, em nossa sociedade capitalista, os veículos de comunicação são organizações comerciais fundamentalmente preocupadas com a obtenção de lucro. Portanto, a motivação para uma emissora criar produtos midiáticos, quaisquer que sejam eles, é essa obtenção de lucro (CHARAUDEAU, 2006).

Porém, seria redutor analisar o debate como sendo apenas um produto jornalístico ou apenas uma criação da instituição jornalística, cujo fim seria captar o maior número possível de consumidores para os produtos de seus anunciantes. A luta que o debate promove entre dois adversários reflete a luta que, no campo político e social, ocorre entre partidos políticos e entre os segmentos da sociedade representados pelos partidos.

Dada essa duplicidade de funções do debate, que deve, ao mesmo tempo, entreter e informar, a posição que cada adversário político assume torna-se ambígua. As restrições que pesam sobre o processo de negociação que se desenvolve ao longo de um debate são provenientes, de um lado, dos interesses partidários e, de outro, dos interesses da emissora promotora do debate. Da perspectiva do mundo político, os adversários que se atacam no debate foram escolhidos por seus partidos, por meio de eleições internas, para representá-los. Portanto, cada um é o representante de uma organização que reúne agentes dotados de uma visão semelhante do mundo social, mas, enquanto produto midiático capaz de atrair consumidores para seus anunciantes, o debate é preparado pelas emissoras de televisão para um espaço físico e simbólico onde instâncias políticas (candidatos representantes de partidos) precisam saber se enfrentar e negociar agressivamente imagens de si (faces<sup>5</sup>). Por isso, cada candidato deve ser capaz de se apresentar como alguém que, na disputa com o oponente, tem carisma e habilidade verbal suficiente para cuidar de si, defender-se e atacar o adversário (CUNHA, 2014a, 2015).

Ao longo de um debate, o jogo de perguntas e respostas entre os adversários políticos faz parecer que apenas estes são os interlocutores principais. Porém, considerando que o debate tem como função, além de angariar clientes para os anunciantes, possibilitar ao eleitor decidir ou confirmar em quem votar, o eleitor deve ser considerado como um participante igualmente importante do debate, ainda que não intervenha fisicamente ao longo da discussão, fazendo perguntas ou pedindo esclarecimentos<sup>6</sup>. Assim, todas as perguntas feitas e todas as respostas dadas pelos políticos têm um alvo preciso, que é o espectador/eleitor. Isso indica que toda análise de debates eleitorais deve levar em conta o fato de que os discursos são duplamente endereçados. Eles são endereçados, ao mesmo tempo, ao adversário político e, sobretudo, ao espectador (BURGER, 1999).

E porque a posição assumida pelos adversários políticos é ambígua, a posição do (tele)espectador do debate torna-se ambígua. Esse espectador com quem os adversários políticos dialogam, explícita ou implicitamente, não se define somente como o eleitor que o político deve convencer de sua capacidade supostamente superior em relação à de seu adversário, mas também como o consumidor do produto *debate*, criado pela empresa de comunicação, e dos produtos anunciados nos intervalos comerciais.

A situação de ação que assim se desenha é complexa porque evidencia que, no processo de negociação que os adversários políticos desenvolvem juntos, as ações que realizam estão condicionadas por um conjunto de relações que estruturam historicamente o espaço do debate eleitoral. Assim, do ponto de vista esquemático ou da historicidade representada na Figura 1, o espaço do debate foi estruturado pelas empresas de comunicação para favorecer um encontro maximamente agressivo entre os candidatos e atrativo para os espectadores/consumidores. Ao mesmo tempo, em todo debate os adversários são figuras políticas que representam visões antagônicas do mundo social e que, por isso, precisam expor propostas e projetos diametralmente opostos, mas igualmente transformadores ou questionadores da vida da comunidade. Por esse motivo, o espectador torna-se, de forma simultânea, o cliente e o cidadão que os adversários em combate devem entreter e esclarecer durante o período de transmissão do produto midiático de que eles são os protagonistas. Nessa perspectiva, o processo de negociação que se desenvolve em qualquer debate apenas pode ocorrer de forma altamente polêmica.

Ainda que a situação de ação do debate tenha sido descrita em linhas gerais, é possível verificar que as expectativas de ordem sócio-histórica que pesam sobre essa ordem da interação são fortemente estruturantes, na medida em que os interlocutores que assumem a posição de candidatos a cargos políticos precisam aderir tacitamente a uma série de parâmetros contextuais bastante ambíguos e complexos, tais como os que foram discutidos. Tendo em vista esse caráter estruturante da situação de ação do debate, essa situação exerce impacto forte sobre o processo de negociação que se desenvolve entre os interlocutores, bem como sobre o emprego dos conectores na sinalização desse processo.

<sup>5</sup> Na proposta de Goffman (2011, p. 13-14), a face corresponde ao “[...] valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha [de conduta] que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular”.

<sup>6</sup> Em alguns debates, como nos promovidos nas eleições presidenciais de 2014 por algumas emissoras de televisão, cidadãos previamente selecionados são convidados a fazer perguntas, também previamente selecionadas, aos candidatos em determinados momentos. Essa estratégia de configuração do debate tenta criar o efeito de participação do cidadão ao longo do debate. Mas, evidentemente, essa participação, dado o excesso de controle, é bastante artificial e não corresponde a um diálogo espontâneo entre candidatos e eleitorado.

## 5.2 OS CONECTORES COMO SINALIZADORES DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO NO DEBATE ELEITORAL

Tendo em vista o contexto altamente polêmico e agressivo que caracteriza todo debate, a restrição de completude monológica nunca é atendida pelos interlocutores. Em cada bloco de um debate, são feitas perguntas, a que seguem respostas. As respostas motivam réplicas, que, por sua vez, motivam trélicas. Nesse processo, o jogo consiste em sempre avaliar de forma negativa a fala do adversário, dando a entender (para o espectador) que ele fugiu da resposta, não respondeu corretamente, mudou de assunto, não foi coerente ou sincero, etc. Portanto, caracteriza o processo de negociação do debate eleitoral a avaliação negativa que um candidato sempre faz quanto à completude monológica da intervenção do oponente.

Como consequência, os adversários nunca chegam ao duplo acordo por meio do qual concordariam com o fim da interação. Em outros termos, como a restrição de completude monológica não é alcançada, já que um adversário sempre julga a intervenção do outro como sendo inadequada para o processo de negociação, os adversários nunca alcançam a restrição de completude dialógica. O debate apenas termina, porque a instância midiática que comanda e regulamenta a interação põe fim à discussão de forma abrupta, por meio do controle do tempo de fala e da distribuição pré-formatada das intervenções de cada interlocutor.

A importância em revelar essa propriedade do debate está em mostrar o impacto que a dimensão esquemática ou sócio-histórica do contexto exerce sobre o processo de negociação entre os interlocutores ou sobre como os interlocutores podem utilizar os mecanismos discursivos para coordenar suas ações<sup>7</sup>.

De um ponto de vista global ou macroestrutural, no debate em análise a pergunta feita por Serra sobre medicamentos se fundamenta nos supostos méritos de sua gestão, quando foi prefeito de São Paulo. A pergunta é seguida pela resposta de Haddad, a qual é repleta de críticas à gestão de Serra e, conseqüentemente, à pergunta que este lhe fez. Portanto, a resposta de Haddad dá início a uma negociação secundária cuja função é evidenciar que a pergunta de Serra foi pouco clara e, assim, inadequada para o desenvolvimento do processo de negociação. Em outros termos, a pergunta de Serra constitui uma proposição a qual não é seguida por uma reação com função de resposta, mas sim por uma troca aberta pelo adversário com função de esclarecimento acerca de problemas na pergunta.

Após a resposta, Serra, na réplica, inicia outra negociação secundária em que, ao mesmo tempo, dá a entender que considerou a resposta de Haddad insatisfatória e tenta reparar os problemas de sua pergunta apontados pelo adversário, acrescentando informações sobre o que fez e o que pretende fazer. Por fim, na trélica, Haddad avalia negativamente a réplica de Serra, não a considerando adequada para o desenvolvimento do processo de negociação. Assim procedendo, Haddad inicia uma nova negociação secundária, em que avalia de forma negativa a réplica do adversário. Como se vê, todo o processo de negociação consiste em um candidato tentar desacreditar junto ao eleitor as propostas feitas pelo adversário, iniciando negociações secundárias com função de esclarecimento.

Roulet propõe representar o processo de negociação por meio de estruturas hierárquicas. Neste trabalho, seguirei essa proposta por considerar que as estruturas hierárquicas permitem visualizar bem o processo de negociação. A macroestrutura hierárquica do fragmento em análise está representada na Figura 3 (intervenção (I); troca subordinada (Ts); intervenção principal (Ip); esclarecimento (esc.)):

<sup>7</sup> Em Cunha (2014a, 2015), investigo o papel das relações de discurso na negociação agressiva de imagens identitárias que caracteriza o debate. Em perspectiva teórica semelhante, mas com propósitos distintos, Silva (2013) estuda diferentes recursos de descortesia típicos do gênero debate eleitoral.

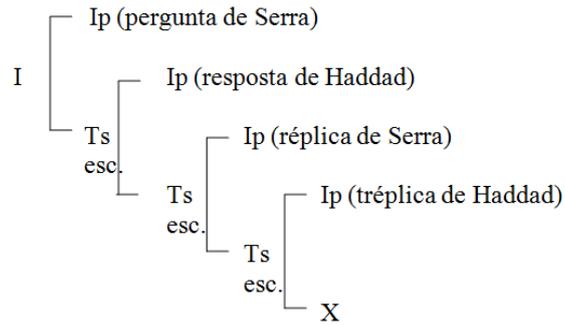


Figura 3: Macroestrutura hierárquica do fragmento

Fonte: Elaboração própria

Como mostra a Figura 3, a tréplica de Haddad não possui uma seqüência. Mas, se possuísse, no lugar do X é provável que houvesse uma nova negociação secundária aberta pelo adversário.

Passo agora a analisar cada uma das intervenções desse fragmento do debate, já apontando como os conectores são utilizados na busca de cada adversário por alcançar a completude monológica.

Na intervenção inicial de Serra, o candidato faz a pergunta ((1) *Eu queria perguntar ao candidato a respeito de medicamentos. (2) Qual vai ser a política dele em relação a medicamentos*). Em seguida, aproveita a maior parte do tempo de que dispõe para comentar sua pergunta, informando ao eleitor o que já fez na área da saúde quando foi prefeito de São Paulo ((5) *Nós recuperamos, (6) informatizamos, (7) ampliamos a distribuição, 170 medicamentos*). A presença desse comentário constitui manobra por meio da qual o candidato tenta alcançar a completude monológica. Isso porque, se apenas fizesse a pergunta, o oponente e mesmo os eleitores indecisos e outros adversários poderiam fazer objeções acerca de sua legitimidade para fazer perguntas sobre medicamentos, por não apresentar realizações na área. Na tentativa de evitar objeções dessa natureza, Serra introduz um comentário repleto de realizações.

Nesse comentário, há quatro conectores que o ajudam a indicar aos ouvintes as manobras discursivas que realiza, na tentativa de produzir uma intervenção suficientemente completa e clara. No início do ato (3), o *quando* introduz um marco temporal, que é o começo de sua atuação como prefeito (*Quando eu cheguei a Prefeitura*). Após a menção a esse marco temporal, Serra informa que havia problemas na distribuição de alimentos ((4) *a distribuição estava praticamente paralisada*). Sem o ato (3), o interlocutor poderia julgar a intervenção do locutor incompleta e sentir necessidade de uma negociação secundária que esclarecesse *quando* a distribuição de medicamentos estava praticamente paralisada. O emprego do conector *quando* se explica, portanto, pela necessidade de sinalizar a realização da manobra de *introduzir um marco temporal*, contribuindo para a elaboração de uma intervenção suficientemente completa para o desenvolvimento do processo de negociação.

Em relação ao ato (8) (*Criamos o remédio em casa*), o (9) traz um comentário introduzido pelo conector *que* (*que foi uma coisa muito importante*). Com esse ato, o candidato realiza a manobra, sinalizada pelo conector, de *expressar sua avaliação pessoal acerca do programa remédio em casa*, na tentativa de levar o espectador a crer na importância de uma ação realizada por ele.

Os atos (10) e (11) são introduzidos por conectores ((10) *e vamos fazer agora a cesta de medicamentos para o idoso, (11) além de ampliar o remédio em casa*). Ambos os conectores têm como função sinalizar para o ouvinte a manobra do candidato de *trazer argumentos que comprovem sua competência na gestão pública*. Até o ato (9), o candidato apresentou ações realizadas por ele em mandatos passados. A partir do ato (10), ele menciona ações que pretende realizar, se eleito. Os conectores ajudam o candidato a realizar a manobra de *mostrar ao eleitor que, se ele já fez boas ações, terá condições de realizar outras boas ações no futuro*, antecipando-

se a objeções potenciais sobre quais garantias possui de que terá condições e conhecimento para realizar o que promete. Essa análise da pergunta de Serra está representada na estrutura hierárquica da Figura 4<sup>8</sup>.

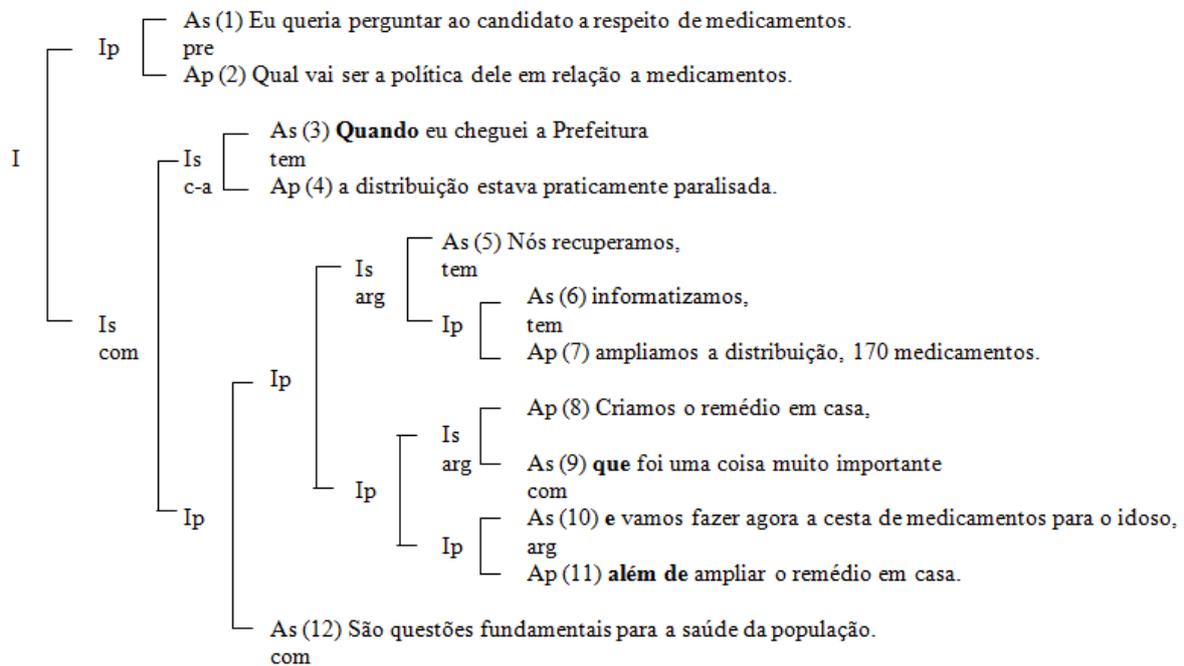


Figura 4: Estrutura hierárquica da pergunta

Fonte: Elaboração própria

Em resposta à pergunta de Serra, Haddad alega problemas, omissões e inverdades no comentário que segue a pergunta feita pelo adversário. Assim, a resposta de Haddad evidencia sua tentativa de desconstruir junto ao eleitor a imagem de eficiência que o adversário tentou construir. Não por acaso, em sua resposta há três ocorrências do conector *mas*. Antes de cada uma dessas ocorrências, Haddad traz contra-argumentos potenciais, ao reconhecer os méritos das ideias ou das ações do oponente. Evidentemente, tendo em vista o contexto altamente polêmico que caracteriza o debate, o candidato menciona contra-argumentos potenciais como estratégia para, depois do conector *mas*, introduzir o argumento que quer defender. Assim, com o uso do *mas*, Haddad tenta mostrar para Serra (mas, sobretudo, para o eleitor que lhes assiste) que a intervenção do adversário não é satisfatória para o processo de negociação, por estar pouco clara ou por não ser verdadeira, já que não reflete a realidade da saúde na cidade de São Paulo. Vejamos uma dessas ocorrências do *mas*: (4) *A ideia é boa*, (5) *o conceito é bom*, (6) *número de medicamentos contempla as diretrizes do Ministério da Saúde*, (7) *mas se você perguntar hoje para a população se toda lista está sendo contemplada e se ela está tendo acesso a todos os medicamentos previstos*, (8) *você vai verificar que a realidade é diferente daquela que você menciona*.

Nesse trecho, Haddad realiza diferentes manobras discursivas, tendo sempre o eleitor como interlocutor preferencial, embora se dirija explicitamente a Serra por meio do pronome *você*. Inicialmente (atos 4-6), o candidato reconhece que as ideias do oponente são boas, trazendo contra-argumentos que poderiam ser endereçados a ele, por exemplo, pelo próprio adversário e seus correligionários. Mas, a partir do ato (7), Haddad realiza a manobra de mostrar para os interlocutores que Serra não é um profundo conhecedor da realidade da cidade que pretende governar e que ignora a ineficácia de seus programas. No ato (7), as sentenças introduzidas pelo conector *se* ajudam o candidato a sinalizar para o eleitor que o oponente desconhece a realidade da população e não mantém um contato direto com ela, por supostamente ignorar que a população não está recebendo os medicamentos. Com o conector *mas*, que introduz a intervenção formada pelos atos (7-8), Haddad busca mostrar que a intervenção de Serra (a pergunta anteriormente feita) está inadequada e obscura para o processo de negociação, por mencionar fatos que não condizem com a realidade, por ficar apenas “no papel” ((4) *A ideia é boa*, (5) *o conceito é bom*) e por não reconhecer a ineficácia dos programas ((8) *a realidade é diferente daquela que você menciona*).

<sup>8</sup> A Figura 4 e as figuras que aparecem na sequência deste trabalho são elaboradas com a abreviatura destas noções: ato (A); intervenção (I); principal (p); subordinado (s); argumento (arg); preparação (pre); contra-argumento (c-a); comentário (com); tempo (tem); reformulação (ref).

Além disso, na tentativa de mostrar que avaliou como inadequada a intervenção de Serra e que ele, Haddad, tem uma visão mais ampla da realidade, este faz um esclarecimento no ato (22) em relação ao ato (21): (21) *há hospitais que estão numa situação precária hoje de atendimento*. (22) *Inclusive tanto da prefeitura quanto do Estado*. O próprio adversário ou os eleitores poderiam argumentar que, se a gestão da prefeitura de São Paulo vai mal, pelo menos a gestão do Estado de São Paulo vai bem. Com o conector *inclusive*, Haddad introduz um comentário por meio do qual tenta derrubar uma objeção dessa natureza, sinalizando ao eleitor que a gestão de Serra e de seus colegas de partido é ineficiente tanto na prefeitura de São Paulo quanto no Estado de São Paulo, que, na época do debate, era governado por Geraldo Alckmin, político também filiado ao PSDB.

Todos os argumentos com que Haddad constrói sua intervenção têm como fim defender: (23) *então a minha atuação na saúde vai ser basicamente a gestão*, (24) *está faltando gestão na saúde*. Toda a fala de Haddad serviu como caução para ele poder defender a ideia expressa nesses atos. Ou seja, esses são os atos mais relevantes de sua resposta. Por isso mesmo, a intervenção formada pelos atos (23-24) é introduzida pelo conector conclusivo *então*. Com esse conector, que marca uma relação de argumento, Haddad sinaliza aos ouvintes a manobra discursiva que consiste em convencê-los de que Serra pode ser bom na teoria, mas é incompetente na prática (tal como informam os argumentos dados em (01-22)) e de que ele, Haddad, é quem saberá encontrar a melhor forma de gerir a saúde (tal como informa a conclusão dada em (23-24)). Represento essa análise da resposta de Haddad por meio da Figura 5.

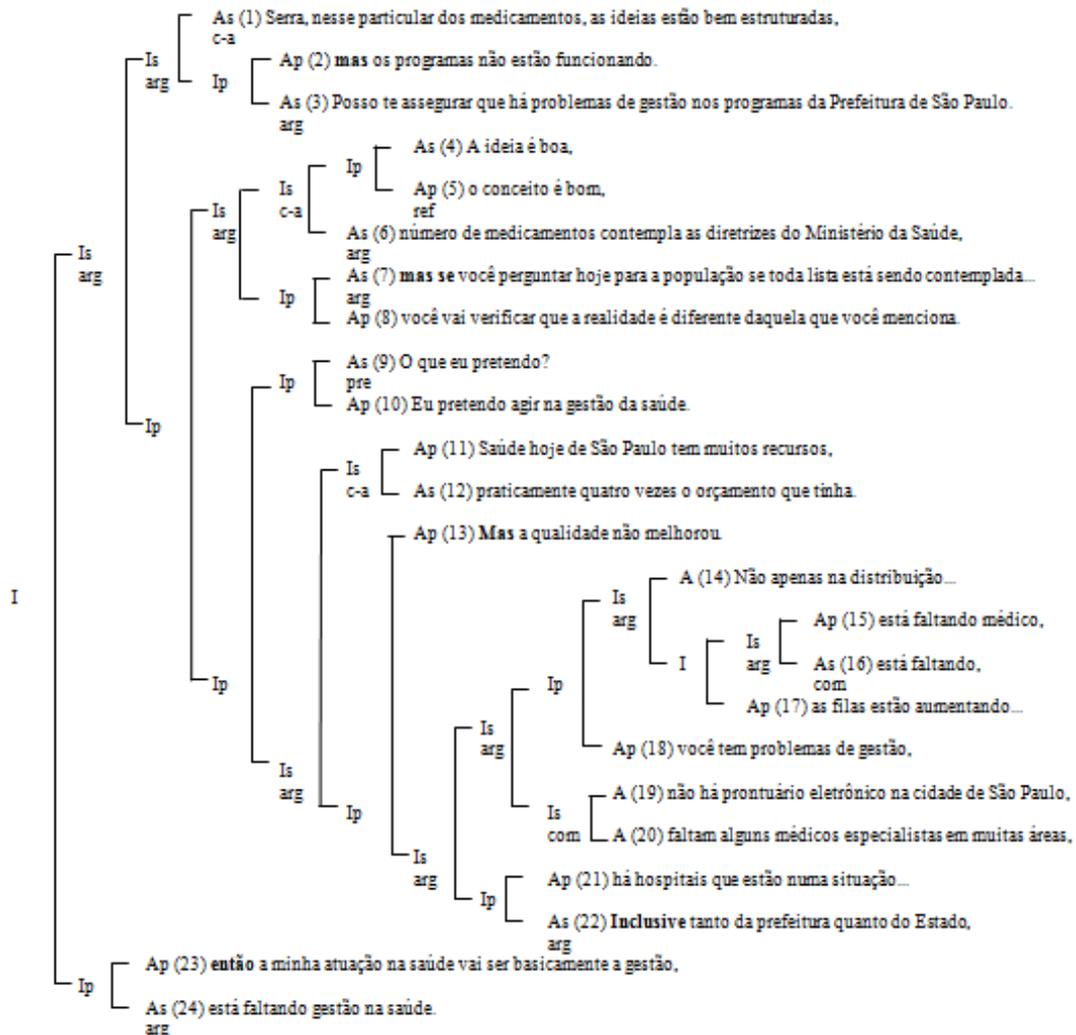


Figura 5: Estrutura hierárquica da resposta

Fonte: Elaboração própria

Como já mencionado, embora Serra, na réplica, não critique de forma explícita a resposta de Haddad, é possível inferir que Serra a considera inadequada, já que parece rebater implicitamente o adversário, tentando comprovar que suas afirmações são falsas e, portanto, inadequadas ou inoportunas para o processo de negociação. Assim, Serra parece esforçar-se para mostrar ao eleitor que

ele não é um político só de ideias e projetos, mas que é também um homem de ação, que conhece a realidade da cidade de São Paulo ((2) *Nós vamos ampliar o programa*, (3) *que foi muito bem sucedido*, (4) *670 mil partos*, (5) *vamos ampliar no atendimento à criança que nasce*). Ao mesmo tempo, nessa réplica, Serra traz várias informações cujo fim parece ser o de completar as informações que deu em sua intervenção inicial (a pergunta) sobre seus feitos como gestor público ((1) *Queria acrescentar algo que eu havia dito antes do programa Mãe Paulistana*). Por isso, interpreto que, com essa réplica, Serra inicia outra negociação ou troca secundária, cuja função é questionar a resposta de seu adversário e trazer novas informações sobre sua atuação.

Como mostra a Figura 7, são usados seis conectores numa intervenção que possui catorze relações de discurso. A frequência elevada de conectores na réplica de Serra sinaliza seu esforço por completar as informações dadas inicialmente na pergunta, rebatendo as críticas do adversário.

No trecho formado pelos atos (2-3) ((2) *Nós vamos ampliar o programa*, (3) *que foi muito bem sucedido*), Serra utiliza o conector *que* para introduzir um comentário cuja função é sinalizar que, ao contrário do que disse o oponente (*os programas não estão funcionando*), seus programas dão bons resultados. Da mesma forma, a partir do ato (8), Serra rebate implicitamente as críticas do adversário, mostrando o que fez (*Além disso, (...) foram feitas 150 mil vagas*), reconhecendo que há mais a fazer (*mas não deram conta*), apontando os projetos futuros ((10) *nós vamos dar uma bolsa, uma bolsa creche de 200 reais* (11) *até que abra uma vaga para o bebê (...)* (13) *fortalecer também as creches*) e informando que conhece os benefícios futuros desses projetos (*para fortalecer a saúde das crianças*).

Vale notar como Serra estrutura fortemente sua fala por meio dos conectores, utilizando-os na sinalização das manobras que realiza: apontar os resultados de ações (*que*), informar ações para rebater críticas do adversário (*além disso*), reconhecer que há mais por fazer (*mas*), apontar projetos futuros (*até que, também*), evidenciar que conhece o propósito de suas ações (*para*). Ao realizar essas manobras, ele busca produzir uma intervenção que não dê margem a avaliações negativas dos interlocutores (adversário e eleitores) sobre sua contribuição no processo de negociação e, conseqüentemente, sobre sua competência ou conhecimento. Essa análise da réplica de Serra está representada na estrutura da Figura 7.

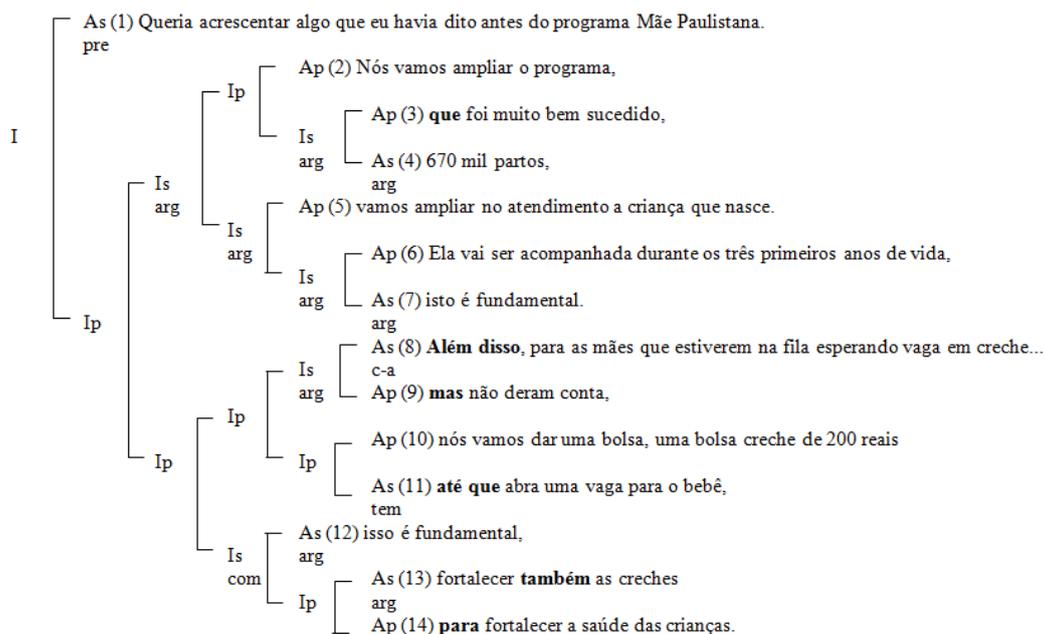


Figura 7: Estrutura hierárquica da réplica

Fonte: Elaboração própria

Por fim, na tréplica, Haddad evidencia ter julgado a réplica de Serra incompleta e inadequada, uma vez que Serra prometeu realizar ações que, segundo Haddad, não foram realizadas pelo adversário em sua gestão anterior como prefeito de São Paulo ((1) *Olha, há*

oito anos nós estamos aguardando providências que estão sendo anunciadas agora). Por isso, com essa tréplica, Haddad não produz uma reação à réplica de Serra, mas inicia uma nova negociação secundária cuja função é tornar mais clara a fala de seu adversário.

Na busca por produzir uma intervenção que explicita em que medida a fala do oponente não atende à restrição de completude monológica, por não ser merecedora de confiança, Haddad elabora sua tréplica realizando várias manobras discursivas, algumas das quais são sinalizadas por conectores. Nessa tréplica, o candidato se vale novamente da estratégia de criticar a capacidade de gestão do oponente e a inconsistência de suas promessas, como neste trecho: (1) *Olha, há oito anos nós estamos aguardando providências que estão sendo anunciadas agora* (2) *mas que não foram tomadas*. (3) *São medidas simples que o Serra está anunciando*, (4) *mas tiveram oito anos para fazer* (5) *e não fizeram*. No trecho, ainda é o conector *mas* que Haddad emprega para, ao marcar relações de contra-argumento, sinalizar a manobra de enaltecer os problemas da gestão do candidato e, ao mesmo tempo, mostrar que sua réplica foi pouco clara e inadequada para o processo de negociação.

Para o espectador não supor que Haddad apenas repete argumentos já dados em sua resposta, o candidato, nos atos (7-8), acrescenta um argumento para reforçar a ideia de que o compromisso de Serra e de seu partido não seria com o cidadão e com fortalecimento de seus direitos, mas sim com a iniciativa privada ((7) *Há inclusive uma ameaça do Governo do Estado privatizar 25% dos leitos públicos dos hospitais estaduais na cidade de São Paulo*. (8) *O que geraria o caos*). Com os conectores em destaque, Haddad sinaliza sua busca por construir uma intervenção que seja suficientemente completa e adequada para o desenvolvimento do processo de negociação, ao trazer argumentos (a privatização e o caos dela decorrente) que esclarecem para o eleitor quais seriam, de fato, os interesses de seu oponente.

Precavendo-se contra possíveis objeções de ouvintes que poderiam acusá-lo de só criticar o adversário e nada propor, Haddad, a partir do ato (9) (*Nós vamos construir os três hospitais*), realiza a manobra de mencionar ações que pretende fazer. No ato (11) (*e trazer a rede hora certa para a Cidade de São Paulo*), o conector *e*, marcando uma relação de argumento, sinaliza essa manobra e é usado, portanto, na construção de uma intervenção que possa ser avaliada pelos espectadores como suficientemente adequada. No ato (13) (*para acabar com as filas da saúde*), o conector *para* sinaliza a manobra do candidato de mostrar ao eleitor que ele conhece os benefícios que resultarão de *colocar exame, consulta e cirurgia no mesmo lugar* (ato 12). A estrutura hierárquica da Figura 8 representa a análise da tréplica de Haddad.

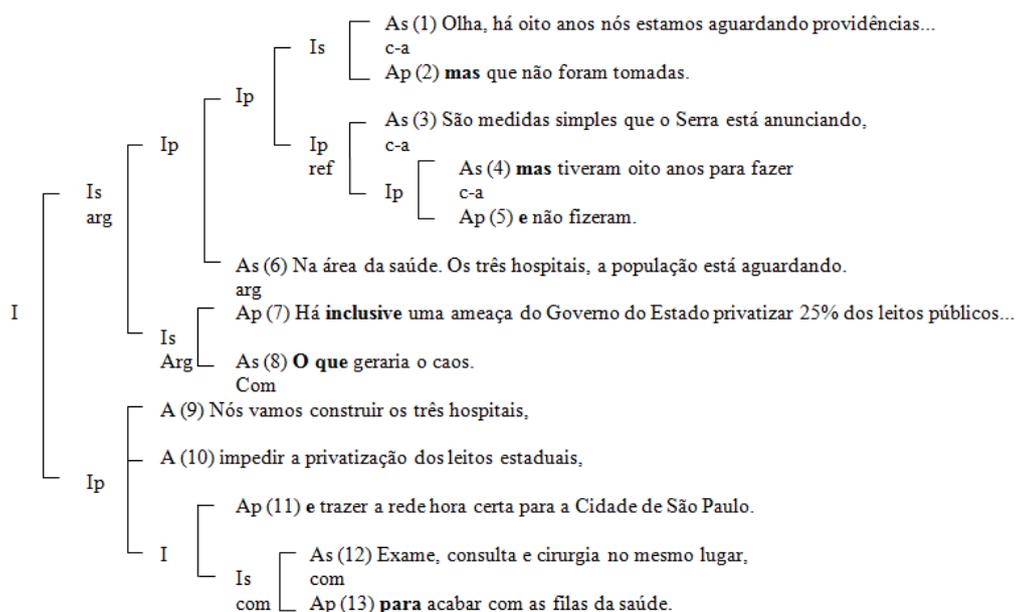


Figura 8: Estrutura hierárquica da tréplica

Fonte: Elaboração própria

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso de análise, são pertinentes algumas generalizações sobre o papel dos conectores concebidos enquanto sinalizadores do processo de negociação. Inserida nos estudos do discurso, essa proposta entende que o estudo dos conectores não os deve considerar como itens linguísticos desvinculados do jogo interacional e discursivo mais amplo de que participam. O emprego dos conectores não se dá por uma simples escolha do falante, que selecionaria, entre as ofertas disponíveis num paradigma de itens, aqueles que mais lhe agradam. Uma explicação superficial como essa, por trás da qual há o pressuposto de que o sujeito é o responsável absoluto e único por suas escolhas linguísticas, não dá conta da complexidade que subjaz à forma como os interlocutores constroem conjuntamente a interação.

Como vimos por meio da análise de debate eleitoral, o contexto, entendido como situação de ação, exerce um impacto importante sobre o desenvolvimento do processo de negociação. Em função do gênero de discurso que enquadra a interação, estipulando as expectativas sobre como os participantes podem agir, de coerções de natureza institucional, da finalidade geral da interação, bem como das imagens que os interlocutores constroem de si e do outro, os interlocutores percebem que há formas preferenciais de negociar a interação. No debate, a natureza altamente polêmica do contexto faz com que a restrição de completude monológica nunca seja alcançada, o que se deve à abertura constante de negociações secundárias com função de esclarecimento sobre a negociação principal. O processo de negociação de debates é diferente daquele, por exemplo, de transações comerciais, nas quais cliente e vendedor se engajam numa interação em que as restrições de completude monológica e dialógica devem ser atendidas, sob pena de o cliente não ter sua demanda satisfeita. Por isso, nesse contexto, cada interlocutor se esforça por produzir intervenções que possam ser avaliadas pelo ouvinte como suficientemente completas (FILLIETTAZ, 2000).

Nessa dinâmica interacional, os conectores surgem como elementos profundamente ligados à situação de comunicação, na medida em que a eles cabe o papel de sinalizar para o ouvinte ou o leitor o esforço do locutor em produzir uma intervenção que seja suficientemente completa e clara para o desenvolvimento do processo de negociação. Por isso mesmo, o estudo dos conectores é tão relevante para entender a dinâmica interacional e as restrições que pesam sobre ela. Ao empregá-los na construção de uma intervenção, o locutor revela a imagem que faz de seu interlocutor, evidenciando quais e quantos argumentos, contra-argumentos, comentários julga necessários para o interlocutor que idealiza. Contudo, é a intervenção do interlocutor que, na sequência, vai revelar se, de fato, suas expectativas se confirmaram ou não. Caso suas expectativas tenham se confirmado e o outro tenha considerado sua intervenção adequada, a restrição de completude monológica foi atendida, e a negociação pode prosseguir. Mas, se suas expectativas não se confirmaram, a intervenção do interlocutor corresponderá à abertura de uma negociação secundária, por meio da qual ele tentará obter esclarecimentos acerca do que para ele não ficou claro.

No debate analisado, vimos que, em função da situação de ação em que os políticos se encontram, os conectores exercem papel de primeira importância, por serem os elementos especializados em sinalizar as manobras realizadas pelos adversários para golpear, indicando os problemas e as inconsistências percebidos na fala do oponente, e se defender, introduzindo argumentos, comentários e explicações que evidenciem suas supostas qualidades.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BLAKEMORE, D. **Understanding utterances**: an introduction to pragmatics. Oxford: Blackwell Publishers, 1992.

BURGER, M. Identités de status, identités de rôle. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 21, p. 35-59, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, G. X. **Para entender o funcionamento do discurso**: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.

\_\_\_\_\_. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 205-238, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O papel das relações retóricas na negociação de faces em debate eleitoral**. 2015. 170f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. Relações de discurso em narrativas jornalísticas: em busca de sistematizações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, p. 641-673, 2015a.

FILLIETTAZ, L. **Actions, activités et discours**. 2000. 403f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

\_\_\_\_\_. Textualisation et cadrage des activités: une analyse praxéologique des interactions de service. In: MARI, H. et al. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003. p. 179-213.

\_\_\_\_\_. Négociation, textualisation et action: le concept de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In: GROSJEAN, M.; MONDADA, L. (Org.). **La négociation au travail**. Lyon: Presses universitaires de Lyon. 2004. p. 69-96.

\_\_\_\_\_. La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. **Pratiques**, Paris, n. 129-130, p. 71-88, 2006.

\_\_\_\_\_. O lugar do contexto em uma abordagem praxiológica do discurso: o caso da argumentação nas interações escolares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 145-172, 2008.

LEIA a transcrição do debate da TV Globo entre candidatos a prefeito de SP. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1176189-leia-a-transcricao-do-debate-da-tv-globo-entre-candidatos-a-prefeito-de-sp.shtml>>. Acesso em: 02 março de 2014.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Colin, 1992.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, São Paulo, n. 16, p. 75-100, 2004.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. Os conectores como sinalizadores do processo de negociação: uma abordagem cognitivo-interacionista. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, p. 75-94, 2015.

MOESCHLER, J. Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales. In: MOLENDIJK, A. e COVET (Ed.). **Temporalité et attitude**: structuration du discours et expression de la modalité. Amsterdam: Rodopi, 2005.

ROULET, E. Completude interactive et mouvements discursifs. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 7, p. 189-206, 1986.

\_\_\_\_\_. Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 9, p. 27-37, 1988.

ROULET, E. Une approche modulaire de la problématique des relations de discours. In: MARI, H. et alii. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.

\_\_\_\_\_. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Ed.). **Approaches to discourse particles**. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.

ROULET, E. et al. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Lang, 1985.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

SILVA, L. A. Descortesia e (des)construção da imagem pública. In: PRETI, D.; LEITE, M. Q. (Org.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 93-120.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1995.

Recebido em 16/05/2016. Aceito em 07/08/2016.

# CONNECTORS AND NEGOTIATION PROCESS: A DISCURSIVE PROPOSAL FOR THE STUDY OF THE CONNECTORS

**CONECTORES E PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O  
ESTUDO DOS CONECTORES**

**CONECTORES Y PROCESO DE NEGOCIACIÓN: UNA PROPUESTA DISCURSIVA PARA EL  
ESTUDIO DE LOS CONECTORES**

**Gustavo Ximenes Cunha\***

Universidade Federal de Minas Gerais

**ABSTRACT:** In this paper, I develop the hypothesis that connectors signal the discursive actions speakers take during the interaction. Unlike approaches that disregard the context, this proposal considers that the connectors are linked to the situation, since they indicate that the speaker wants to produce a complete and clear intervention for the development of the negotiation process. Under this proposal, the context (situation) and the negotiation process are fundamental notions, and have been developed into a model of discourse analysis, the Modular Approach to Discourse Analysis. To illustrate the proposal, I analyze a fragment of an electoral debate.

**KEYWORDS:** Connectors. Context. Negotiation process.

**RESUMO:** Neste trabalho, desenvolvo a hipótese de que os conectores atuam como sinalizadores das manobras discursivas realizadas pelos interlocutores durante a interação. Diferentemente das abordagens que estudam os conectores de forma descontextualizada, esta proposta considera que eles são profundamente ligados à situação de comunicação, na medida em que aos conectores cabe o papel de sinalizar para o interlocutor o esforço do locutor em produzir uma intervenção que seja suficientemente completa e clara para o desenvolvimento do processo de negociação. Nesta proposta, são fundamentais as noções de contexto

---

\* Professor Adjunto da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: [ximenescunha@yahoo.com.br](mailto:ximenescunha@yahoo.com.br).

(situação de ação) e de processo de negociação, ambas desenvolvidas no interior de um modelo da Análise do Discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso. Para ilustrar a proposta, analiso um fragmento de um debate eleitoral.

PALAVRAS-CHAVE: Conectores. Contexto. Processo de negociação.

RESUMEN: En este trabajo, investigo la hipótesis de que los conectores indican acciones discursivas que los hablantes realizan durante la interacción. A diferencia de enfoques que ignoran el contexto, esta propuesta considera que los conectores están conectados a la situación, ya que indican que el hablante quiere producir una intervención completa y clara para la realización del proceso de negociación. En esta propuesta, contexto (situación) y el proceso de negociación son nociones fundamentales y se han desarrollado en un modelo de análisis del discurso, el Modelo de Análisis Modular de Discurso. Para ilustrar la propuesta, estudio un fragmento de un debate electoral.

PALABRAS CLAVE: Conectores. Contexto. Proceso de negociación.

## 1 INTRODUCTION

In this work, I study the connectors in a broader theoretical perspective that considers the communication situation in which they are mobilized, as well as the specific interests that lead the interlocutors to employ them. Although studies that isolate connectors from the context and focus only on their syntactic, semantic or micro-pragmatic properties are important<sup>1</sup>, to the interactionist perspective we adopt (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992) it is problematic to conceive them basically as instructional items, for the study of which it would be irrelevant to know the social environment in which they are employed and where their use is significant.

In contrast to studies of this nature, this paper develops the hypothesis initially proposed by Marinho and Cunha (2015, p. 75) that says connectors are linguistic items

[...] whose function is to signal discursive maneuvers performed by interactants, when participating in a communicative situation. In the perspective adopted here, the connectors constitute signals of the management of the negotiation process that underlies all textual production.

Based on Roulet (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), the authors consider that every interaction is characterized by a process of negotiation between the interlocutors. This means that every speech, oral or written, is constructed through a process in which the interlocutors make interventions, react to them, ask for clarifications about what was said or written, add information to the previous, reformulate passages they consider obscure, etc. In other words, every text is constituted by language maneuvers, which are carried out by the interlocutors in function of the topic and the expectations they create about the situation. In this negotiation process, the connectors would act as signals of these maneuvers performed by the interlocutors.

In this work, I develop this hypothesis, bringing clarification not only about the role of the connectors as signals of the maneuvers performed in the negotiation process, but also about the impact of the context on this process and, consequently, on the performance of the connectors.

To develop this hypothesis, I initially present the notions of context and negotiation process, which are fundamental for the understanding of the connectors in the perspective adopted in this work. These notions come from a socio-interactionist approach to discourse studies, the Modular Approach of Discourse Analysis<sup>2</sup>. Then, starting from the proposal outlined in Marinho and Cunha (2015), I discuss connectors more closely, based on the concept of context and negotiation process. Finally, I exemplify how the approach to the study of connectors defended here can be used in the understanding of an authentic interaction, that is, not

<sup>1</sup> Micropragmatic approaches are those for which the connector acts only in the selection or restriction of an appropriate context for the interpretation of the utterance. The studies of the connectors developed in the framework of the Relevance Theory are examples of these approaches (BLACKEMORE, 1992; MOESCHLER, 2005).

<sup>2</sup> It is not the purpose of this paper to present the Modular Approach of Discourse Analysis. Presentations of the model can be obtained in Roulet, Fillietaz and Grobet (2001), Marinho (2004), Cunha (2014).

manufactured for analysis purposes. At this point, I analyze a fragment of the electoral debate that took place in 2012, and was led by Fernando Haddad (PT) and José Serra (PSDB), candidates for Sao Paulo's city hall, in Brazil.

## 2 CONTEXT AS A SITUATION OF ACTION

In contrast to the Relevance Theory (1995), which conceptualizes the context from a cognitive point of view, Filliettaz (2006, p.76) conceptualizes the context as a situation of action, adopting an interactional perspective:

In an interactionist perspective, this [context] is not conceived as a strictly psychological category linked to the interpretation of statements - the interpretative context - but it refers more globally to the situation of action in which the interactants are engaged in the moment in which they use the discourse.

Based on this conception, interacting is more than encoding and decoding utterances. In opposition to the cognitive pragmatics, Filliettaz argues that the study of social practices should not be restricted to the examination of sequences of decontextualized utterances, since the mechanisms of communication are composed of complex and organized semiotic forms, which are the discourses. The author observes that, in interactional linguistics, two important properties are attributed to discursiveness. The first concerns the complexity of discourse. This complexity "comes, on the one hand, from the fact that they [discourses] do not result from a simple addition of statements and, on the other hand, from the fact that their description needs a combination of information from different organizational plans" (FILLIETTAZ, 2006, p. 76).

The second property attributed to discursiveness, according to Filliettaz, is the fact that discourses are dialogical realities, as Bakhtin proposes. Broadly speaking, for Bakhtin (2003), every statement is fundamentally dialogic, even when it is produced by a single speaker. Thus, every discourse is dialogical, and never monological, in that it always corresponds, explicitly or implicitly, to a response to previous discourses, and constitutes a material trait of the interaction between two instances, which can be two friends or a reader and one writer separated by the interval of many centuries. For example, a new law, although it does not have marks referring to other discourses, is always the result of demands from civil society or other pressures (economic, political, professional, market). It is, therefore, a response to some previously elaborated discourse. At the same time, all text is addressed to someone and, for this reason, reveals the image that his producer makes of this instance of destination.

Because he thinks of discourse as a complex reality, involving mechanisms to coordinate actions and socio-historical representations, Filliettaz considers that the context, as a situation of action, is modeled both by external aspects and by internal aspects. Thus, based on approaches such as those of Bakhtin and Goffman, the author argues that the context has a schematic dimension and an emergent dimension (FILLIETTAZ, 2003, 2006).

From a schematic point of view, interacting implies mobilizing knowledge and values that are culturally and historically constituted and, therefore, prior to interaction itself. Interacting implies also mobilizing knowledge about the genres of discourse on how to act through language. Thus, the interlocutors do not act as if the reality were a raw data. Rather, they frame the interaction from knowledge or expectations about how to behave in a given situation. In this way, all interaction is distinguished by being, to some degree, recurrent and schematic. Because of this schematic dimension, we are able to identify the social practice in which people are involved in a classroom or to instantly identify whether what we see is a movie, a newscast, a documentary or the episode of a series when surfing on television.

From the emerging point of view, interacting means operating changes in the environment. Although the constraints of the schematic dimension have an impact on the development of interaction, agents are animated by intentions, motives, desires, and emotions, and therefore are the agents responsible for action. Agents have the ability to make sense of the events and situations in which they participate. Thus, as Filliettaz (2006, p. 75) observes, agents "present themselves as beings of experience, capable of constructing meaning from a perception of reality." Conceiving the context as a phenomenon that has an emergent dimension and not only schematic, the author proposes characteristics that can be attributed to such phenomenon. For Filliettaz, the situations of

action are: “a) co-constructed by all the participants, b) dynamic, (re) negotiable and evolutionary, and c) a product partially emergent of the discourses” (FILLIETTAZ, 2006, p. 77).

For Filliettaz (2008, p. 151), the notion of context is represented by this scheme:

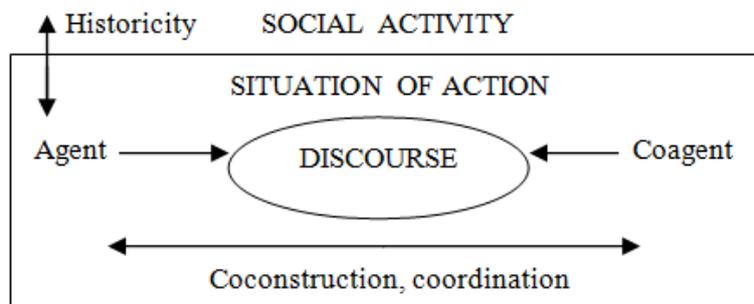


Figure 1: Representation of the action situation

Source: Filliettaz (2008, p. 151)

Thus, the notion of context proposed by the author relativizes the apparent dichotomy between a socio-historical approach of the context, in which the subject would be crossed by restrictions of a macro-social nature, and a radical interactionist approach, in which the subject would be a fully conscious instance of his actions or a strategist who would know how to use language to achieve his goals. When we think of context as a situation of action, we understand that the order of interaction does not occur in a social vacuum, but suffers the impact of the historicity of social practices. At the same time, when we think of context as a situation of action, we do not ignore the role of agents in the co-construction of interaction and in the evaluation, acceptance and transformation of socio-historical expectations that define the order of interaction (FILLIETTAZ, 2003, 2006).

From the considerations about the schematic and emergent dimensions of the situation of action, it is understood that, for Filliettaz, the interlocutors establish a constant dialogue with previous discourses, retaking other texts and ways of acting through language or denying and subverting these discourses. At the same time, the discourse of each speaker brings marks that show the way he represents, sees and categorizes the immediate interlocutor and the situation in which they are. Both dimensions of the situation of action affect the interaction or, more particularly, the process of negotiation of the interlocutors.

### 3 THE NEGOTIATION PROCESS

In the Modular Approach of Discourse Analysis, the notion of the negotiation process defines the dialogic principle that characterizes language. This notion is, therefore, a theoretical effort to formulate in a more explicit way the dialogism that, for Bakhtin (2003), characterizes every interaction, monological or dialogical. In order to define the negotiation process, Roulet considers that "any linguistic intervention (fulfillment, request, assertion, etc.) constitutes a PROPOSITION, which triggers a process of negotiation between the interactants" (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 57). In a face-to-face conversation, the speaker's question provokes the listener's response. In turn, this reaction allows the other to thank the response, make an objection to it, or ask for clarification, revealing their gratitude, disagreement, or incomprehension.

The negotiation process defines all interaction, and not only oral and face-to-face dialogues. Thus, negotiation processes also define the interactions that occur through written and monological discourses. A newspaper article can motivate the production of readers' letters or comments on social networks. A statement by a President of the Republic is a proposition that can motivate debates, articles of opinion, discussions, etc.

As discussed in Roulet, Filliettaz and Grobet (2001), and in Marinho and Cunha (2015), the development and closure of any negotiation process involves two types of restrictions, which are restrictions of dialogic completeness and monological completeness. The restriction of dialogical completeness "stipulates that a negotiation only ends if the interactants mutually express

agreement on their closure (restriction of the 'double agreement')" (FILLIETTAZ, 2004, p. 82). With this agreement, the interactants agree to the conclusion of the negotiation process.

However, if the other responds negatively, considering, for example, that the initial intervention of the speaker is obscure or inappropriate for the negotiation process, the negotiation cannot be closed by the speaker. In this case, the dialogical completeness is not achieved, because the interlocutors do not agree on the end of the interaction. Thus, the negotiation process must satisfy not only the restriction of dialogical completeness, but must still satisfy the restriction of monological completeness.

This restriction defines that each stage of the negotiation process - proposition, reaction or ratification - must be elaborated sufficiently clearly and completely. It is important to clarify that the judgment on the completeness of an intervention is not made by the speaker. It is the task of the interlocutor to define if this intervention, in fact, allows to produce a reaction. "Only this [the interlocutor] can judge, in the last case, if the intervention of the speaker provides all the necessary elements for him to take a position, to express his agreement or his disagreement" (ROULET et al., 1985, p. 17). The negotiation process is represented by the following scheme:

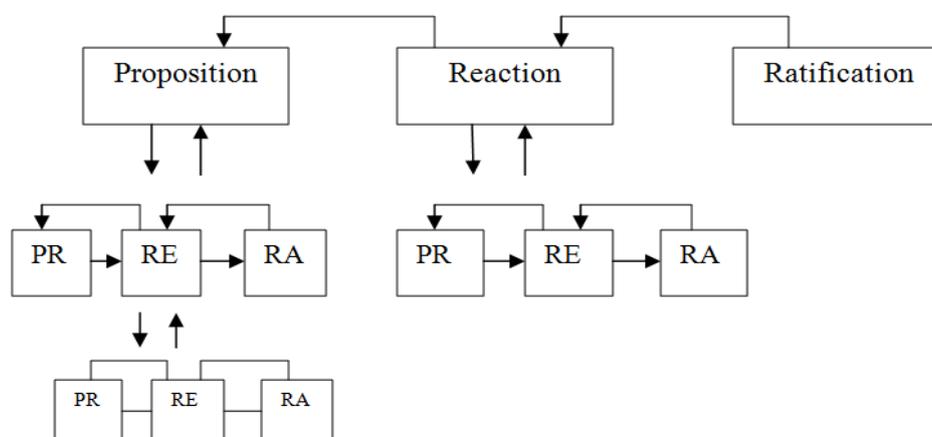


Figure 2: Representation of the negotiation process

Source: Roulet, Fillietaz and Grobet (2001, p.57)

With the search of the interlocutors for reaching the monological completeness, each stage of the negotiation process (proposition, reaction, ratification) can present very complex configurations, and this for two reasons. First, if a proposition is considered unclear by the interlocutor, the interlocutors may be led to produce secondary negotiations, motivated by the need for clarification. Secondly, the hypothesis of the speaker about the knowledge of the interlocutor can lead the speaker to produce an intervention full of information and structurally complex, avoiding the request for clarification or the opening of secondary negotiations (ROULET, 1986). As we shall see, the complexity of the interventions that political opponents make in electoral debates is due to these two reasons.

In this sense, the complexity of the interventions we produce, read and hear are explained by the need to satisfy the restriction of monological completeness. Acting in this way, the speaker can perform linguistic maneuvers that are textualized in discourse relations, such as argument, comment, reformulation, counter-argument, etc. (ROULET, 2003; CUNHA, 2015a). Thus, if the speaker establishes an argument or comment relationship between information, his objective is to construct an intervention that can be evaluated by the other as sufficiently complete, clear and adequate for the negotiation process, that is, an intervention that satisfies the restriction of monological completeness. If the speaker brings arguments or comments to support a point of view, his purpose is to produce an intervention that allows the interlocutor to agree with him, or at least to understand his position, to then react, expressing his agreement or his disagreement.

As it is conceptualized in the previous item, the action situation has an impact on the interaction itself, restricting the way the speakers develop the negotiation process (ROULET, 1988). Thus, the way students and teachers interact in a classroom is different from the way coworkers interact at a business lunch. The action situation restricts the negotiation process, and consequently defines how speakers can initiate propositions, react to them, detect and evaluate problems of completeness, contribute to the repair of such

problems, and so on. In this perspective, the situation of action restricts which discursive maneuvers the interlocutors can or cannot perform. For example, elaborating an intervention to recriminate or criticize information given by the other is a maneuver that will be evaluated differently, if the one who criticizes is a teacher or a student, a parent or a child. Thus, the joint construction of the texts is not independent of the action situation. It is from this perspective that I propose to study the connectors.

#### 4 CONNECTORS AS SIGNS OF THE NEGOTIATION PROCESS

With the notions of action situation and negotiation process, it is possible to study the connectors from another perspective. In this perspective, the connectors are understood as signals of the discursive maneuvers that each speaker, in function of the situation of action, performs to elaborate interventions that can be considered adequate and complete by the interlocutor, who can thus develop the interaction (oral or written). In other words, when they mark discourse relations, they signal the maneuvers that the interlocutors perform or signal their effort to achieve monological completeness. As Marinho and Cunha report (2015, 83):

The connectors are not only items bearing procedural instructions capable of specifying or explaining discourse relations, but they are also signals of the management of the negotiation process, because they indicate the discursive maneuvers that the speaker performs to produce an intervention that is evaluated by the other as complete and adequate.

In this sense, the performance of a connector is part of a negotiation process between interlocutors, a process impacted by the action situation, which specifies how this process should happen. From this point of view, the explanation for the use of the connectors should consider their actual conditions of use, overcoming approaches that consider only the inferential instructions they contain or the types of speech acts (promise, praise, request, advice, insult, etc.) that they articulate.

As an example, we can observe the printed opinion article, a genre studied in Marinho and Cunha (2015). From the contextual point of view, the author of an article dialogues with a very heterogeneous public in cultural, economic and social terms. Due to this heterogeneity, the writer needs to produce an intervention (the article) that is clear and complete. Thus, readers will react in different ways: sending e-mails, using the article in discussions at school or at work, writing another article to praise or criticize the positions expressed in the first etc. The structural complexity of an article is, therefore, due to the effort of the writer to achieve the monological completeness. Thus, the articulist, aware of the complexity of the situation of action, will need to perform various discursive maneuvers: to advance and refute points of view contrary to his, to approach opposing points of view, to support his point of view with arguments, to evaluate recent events, etc.

In the text, these maneuvers are textualized in the form of discourse relations. In this way, the maneuver to refute opposing views can be contextualized by counter-argument relations. In the same way, the temporal relation can textualize the maneuver of demarcating historical periods.

In the production of oral or written discourse, the connectors, because they are privileged brands of discourse relations (ROULET, 2003, 2006), signal these maneuvers inherent in the negotiation process. When using a connector that marks a makeover, the speaker signals his or her assessment of the situation, and the assessment of the listener. For him, the listener may have difficulty understanding the segment before the connector. With the connector, the speaker signals to the listener the maneuver he performs in the search for being clearer, and producing an intervention that does not motivate questions like: But what did he mean?

As I have stated, the completeness of an intervention is always evaluated by the interlocutor (listener or reader). Thus, even if the speaker deems his intervention adequate for the development of the negotiation process, the interlocutor, in a telephone discussion, for example, can interrupt the development of this process and ask for clarification. At that moment, the interlocutor performs the maneuver of opening a secondary negotiation whose purpose is to construct a sufficiently complete intervention. When opening this secondary negotiation, the interlocutor can signal that opening using a connector. This is what happens when the listener asks for clarification, after receiving an invitation from the speaker. Thus, also in the opening of a secondary negotiation whose function is to construct an adequate intervention for the negotiation process, the connectors can act as signals of the maneuvers that the interlocutors do to reach the monological completeness.

In the next item, I analyze an excerpt from an electoral debate in order to explain how the connectors can be studied in the perspective exposed in this part of the paper.

## 5 THE ROLE OF CONNECTORS IN A FRAGMENT OF ELECTORAL DEBATE

As I informed in the introduction, in this work I analyze an excerpt from the debate promoted by TV Globo on October 26, 2012, between Fernando Haddad (PT) and José Serra (PSDB). The debate was transcribed and published by Folha de São Paulo newspaper, on October 27, 2012 (FOLHA DE S. PAULO, 2014). The analysis is about this transcription<sup>3</sup>. The fragment belongs to the third block of the debate and consists of question, answer, reply and rejoinder. The topic of the excerpt is drugs<sup>4</sup>:

**José Serra:** (1) I wanted to ask the candidate about medicines. (2) What will be his policy regarding medicines. (3) When we arrived in Prefecture (4) the distribution was practically paralyzed. (5) We recovered, (6) computerized, (7) we extended the distribution, 170 drugs. (8) We created the home remedy, (9) which was a very important thing (10) and we will now make the basket of medicines for the elderly, (11) in addition to expanding the medicine at home. (12) These elements are relevant to the health of the population.

(**José Serra:** (1) Eu queria perguntar ao candidato a respeito de medicamentos. (2) Qual vai ser a política dele em relação a medicamentos. (3) **Quando** eu cheguei a Prefeitura (4) a distribuição estava praticamente paralisada. (5) Nós recuperamos, (6) informatizamos, (7) ampliamos a distribuição, 170 medicamentos. (8) Criamos o remédio em casa, (9) **que** foi uma coisa muito importante (10) e vamos fazer agora a cesta de medicamentos para o idoso, (11) **além de** ampliar o remédio em casa. (12) São questões fundamentais para a saúde da população.)

**Fernando Haddad:** (1) Serra, in this particular of medicines, ideas are well structured, (2) but the programs are not working. (3) I can assure you that there are management problems in the programs of the City of São Paulo. (4) The idea is good, (5) the concept is good, (6) the number of medicines contemplates the guidelines of the Ministry of Health, (7) but if you ask the population today if every list is being considered, and if the Population is having access to all the drugs provided, (8) you will see that the reality is different from the one you mention. (9) What do I want? (10) I intend to act in the management of health. (11) Health today in São Paulo has many resources, (12) practically four times the budget it had. (13) But the quality has not improved. (14) Not only in the distribution of medicines, (15) lack of doctors, (16) lacking, (17) queues are increasing in various specialties, (18) you have management problems, (19) there are no electronic medical records in the city of São Paulo, (20) there are few specialist doctors in many areas, (21) there are hospitals that are in a precarious situation today. (22) Including both city and state hospitals, (23) then my role in health will basically be of management, (24) health management is lacking.

(**Fernando Haddad:** (1) Serra, nesse particular dos medicamentos, as ideias estão bem estruturadas, (2) **mas** os programas não estão funcionando. (3) Posso te assegurar que há problemas de gestão nos programas da Prefeitura de São Paulo. (4) A ideia é boa, (5) o conceito é bom, (6) número de medicamentos contempla as diretrizes do Ministério da Saúde, (7) **mas se** você perguntar hoje para a população se toda lista está sendo contemplada e se ela está tendo acesso a todos os medicamentos previstos, (8) você vai verificar que a realidade é diferente daquela que você menciona. (9) O que eu pretendo? (10) Eu pretendo agir na gestão da saúde. (11) Saúde hoje de São Paulo tem muitos recursos, (12) praticamente quatro vezes o orçamento que tinha. (13) **Mas** a qualidade não melhorou.

<sup>3</sup> This debate was analyzed in other studies (CUNHA, 2014a, 2015).

<sup>4</sup> The numbering indicates that the excerpt has been segmented into acts. The act is the smallest unit of analysis in the modular approach (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). In the excerpt in Portuguese, all the connectors that will be analyzed were highlighted by me.

(14) Não apenas na distribuição dos medicamentos, (15) está faltando médico, (16) está faltando, (17) as filas estão aumentando em várias especialidades, (18) você tem problemas de gestão, (19) não há prontuário eletrônico na cidade de São Paulo, (20) faltam alguns médicos especialistas em muitas áreas, (21) há hospitais que estão numa situação precária hoje de atendimento. (22) **Inclusive** tanto da prefeitura quanto do Estado, (23) **então** a minha atuação na saúde vai ser basicamente a gestão, (24) está faltando gestão na saúde.)

**José Serra:** (1) I wanted to add something that I had said before the Mother Paulistana program. (2) We will expand the program, (3) which was very successful, (4) 670,000 deliveries, (5) we will increase the care of the child that is born. (6) The mother will be accompanied during the first three years of life, (7) this is fundamental. (8) In addition, for mothers who are waiting for a daycare center, 150,000 jobs were made (9) but they were not enough, (10) we will give a financial aid (11) until there is a vacancy for the baby, (12) this is fundamental, (13) day-care centers should also be strengthened (14) to strengthen children's health.

**(José Serra:** (1) Queria acrescentar algo que eu havia dito antes do programa Mãe Paulistana. (2) Nós vamos ampliar o programa, (3) **que** foi muito bem sucedido, (4) 670 mil partos, (5) vamos ampliar no atendimento a criança que nasce. (6) Ela vai ser acompanhada durante os três primeiros anos de vida, (7) isto é fundamental. (8) **Além disso**, para as mães que estiverem na fila esperando vaga em creche, foram feitas 150 mil vagas (9) **mas** não deram conta, (10) nós vamos dar uma bolsa, uma bolsa creche de 200 reais (11) **até que** abra uma vaga para o bebê, (12) isso é fundamental, (13) fortalecer **também** as creches (14) **para** fortalecer a saúde das crianças.)

Fernando Haddad: (1) Look, for eight years we have been awaiting the measures that are being announced now (2) but that have not been taken. (3) They are simple measures that Serra is announcing, (4) but they had eight years to do (5), and did not do it. (6) In the area of health. The three hospitals, the population is waiting. (7) There is even a threat from the State Government to privatize 25% of the public beds of state hospitals in the City of São Paulo. (8) This would generate chaos. (9) We will build the three hospitals, (10) we will prevent the privatization of the state beds, (11) and bring the right time network to the City of São Paulo. (12) Examination, appointment and surgery at the same place, (13) to end the ranks of health.

**(Fernando Haddad:** (1) Olha, há oito anos nós estamos aguardando providências que estão sendo anunciadas agora (2) **mas** que não foram tomadas. (3) São medidas simples que o Serra está anunciando, (4) **mas** tiveram oito anos para fazer (5) **e** não fizeram. (6) Na área da saúde. Os três hospitais, a população está aguardando. (7) Há **inclusive** uma ameaça do Governo do Estado privatizar 25% dos leitos públicos dos hospitais estaduais na cidade de São Paulo. (8) **O que** geraria o caos. (9) Nós vamos construir os três hospitais, (10) impedir a privatização dos leitos estaduais, (11) **e** trazer a rede hora certa para a Cidade de São Paulo. (12) Exame, consulta e cirurgia no mesmo lugar, (13) **para** acabar com as filas da saúde.)

For clarity, the study will be presented in two moments. Initially, I present a comprehensive and succinct description of the context in which the interaction between Haddad and Serra occurs. Next, I present the study of the connectors, showing their role in signaling the process of negotiation between the interaction participants.

## 5.1 THE CONTEXT OF THE ELECTORAL DEBATE

The complexity of the debate genre is due to the fact that it results from the intersection of two social domains of language use: the journalistic, and the political. For being a television program, the electoral debate, contrary to what happens with many ceremonies in the political world, is not a practice just captured and transmitted by a TV station. As well as an entertainment program, such as soap operas and TV series, the debate is a practice created by TV stations (BURGER, 1999). In this way, the debate is a media product that needs to be attractive enough to capture a wide audience and, therefore, many advertisers. In our capitalist society, the media are commercial organizations fundamentally concerned with making a profit. Therefore, the motivation for a TV station to create media products is the profit making (CHARAUDEAU, 2006).

However, it would be wrong to analyze the debate as a journalistic product only, or as a creation of the journalistic institution, whose aim would be to attract many consumers to the products of its advertisers. The struggle that the debate promotes between two opponents reflects the struggle that, in the political and social fields, takes place between political parties and between the segments of society represented by the parties.

Because the debate is characterized by this duplicity of functions (entertaining and informing), the position of each political adversary becomes ambiguous. The restrictions on the negotiation process that takes place in a debate come from the political interests and from the interests of the TV station promoting the debate. From the perspective of the political world, opponents representing parties were chosen through internal elections. Therefore, each candidate represents an organization that brings together agents with a similar vision of the social world, but, because the debate is a media product capable of attracting consumers to its advertisers, the debate is prepared by the TV stations to be a physical and symbolic space where political instances (the candidates) need to be able to aggressively negotiate images of themselves (faces<sup>5</sup>). Therefore, each candidate must be able to present himself as someone who, in the dispute with the opponent, has enough charisma and verbal ability to take care of himself, defend himself and attack the opponent (CUNHA, 2014a, 2015).

Throughout a debate, the exchange of questions and answers among political opponents creates the impression that only these are the main interlocutors. However, because the purpose of the debate is to clarify the voter, in addition to getting clients for the advertisers, the voter should be considered as an equally important participant in the debate, even if he does not physically intervene during the discussion, asking questions or asking for clarification<sup>6</sup>. In this way, all questions and answers of politicians have a precise target: the viewer / voter. This indicates that any analysis of electoral debates should consider the fact that the discourses are doubly addressed. They are addressed at the same time to the political adversary and the spectator (BURGER, 1999).

And, because the position of political opponents is ambiguous, the viewer's position in the debate becomes ambiguous. This spectator is not only the voter that the politician must convince of his abilities, but he is also the consumer of a media product (the debate) and of the products announced in the commercial breaks.

The situation of action that characterizes the debate is complex because it shows that, in the process of negotiation between political opponents, the actions they carry out are conditioned by a set of relations that historically structure the space of the electoral debate. Thus, from the point of view of the historicity represented in Figure 1, the space of the debate was structured by the TV stations to provide a maximally aggressive encounter between the candidates that is also attractive for the spectators / consumers. At the same time, in every debate, opponents are political figures who represent antagonistic visions of the social world and, therefore, they need to expose diametrically opposed proposals and projects that are equally transforming or questioning the life of the community. For this reason, the spectator becomes, simultaneously, the client and the citizen that the opponents in combat must entertain and clarify during the period of transmission of the media product of which they are the protagonists. From this perspective, the negotiation process that characterizes any debate can only occur in a highly controversial way.

---

<sup>5</sup> In Goffman's proposal (2011, p. 13-14), the face corresponds to the "[...] positive social value that a person actually claims for himself through the line [of conduct] that others assume that he assumed during a particular contact".

<sup>6</sup> In some debates, such as those promoted in the 2014 presidential elections, previously selected citizens are invited to ask questions, also previously selected, to the candidates. Although this strategy tries to create a citizen participation effect, this participation, due to the excess of control, is quite artificial and does not correspond to a spontaneous dialogue between candidates and electorate.

Although the debate's situation of action has been described in broad lines, it is possible to verify that the socio-historical expectations that characterize the debate are strongly structuring, since the interlocutors that assume the position of candidates for political positions must tacitly accept ambiguous and complex contextual parameters, such as those discussed. Thus, this situation of action has a strong impact on the process of negotiation that takes place between the interlocutors, as well as on the use of the connectors in the signaling of this process.

## 5.2 THE CONNECTORS AS SIGNALS OF THE NEGOTIATION PROCESS IN THE ELECTORAL DEBATE

Because of the highly controversial and aggressive context that characterizes every debate, the interlocutors never reach the restriction of monological completeness. In each part of a debate, questions are asked, followed by answers. The answers motivate reply, which, in turn, motivate rejoinder. In this process, the game consists of always evaluating negatively the speech of the opponent, in order to make the viewer believe that he did not respond correctly, changed the subject, was not coherent or sincere, etc. Therefore, in the debate, the negotiation process is defined by the negative evaluation that a candidate always makes regarding the monological completeness of the opponent's intervention.

As a consequence, opponents never reach double agreement, with which they would agree to the end of the interaction. In other words, since the restriction of monological completeness is not achieved, because one opponent always judges the other's intervention unsuitable for the negotiation process, opponents never achieve the restriction of dialogical completeness. The debate ends only because the media authority that commands and regulates the interaction abruptly ends the discussion, controlling the time of speech and the preformatted distribution of the interventions of each interlocutor.

This characteristic of the debate shows the impact of the socio-historical dimension of the context on the process of negotiation between the speakers<sup>7</sup>.

From a global or macro-structural point of view, in the debate under analysis, Serra's question about medicines is based on the alleged merits of his management, when he was the mayor of São Paulo. The question is followed by Haddad's response, which is fraught with criticism of Serra's management. Therefore, Haddad's response begins a secondary negotiation whose function is to show that Serra's question was unclear and inadequate for the development of the negotiation process. In other words, Serra's question (proposition) is not followed by a reaction with a response function, but by an exchange that is initiated by the opponent. This exchange has a clarification function about problems regarding the question.

After the answer, Serra, in his reply, begins another secondary negotiation in which, at the same time, implies that he considered Haddad's answer unsatisfactory and tries to repair the problems in his question, as pointed out by the adversary, by adding information about what he did. Finally, in the rejoinder, Haddad negatively assesses Serra's reply, because he does not consider this reply adequate for the development of the negotiation process. Thus, Haddad begins a new secondary negotiation, in which he negatively evaluates the reply of the adversary. Obviously, the negotiation process consists of a candidate trying to discredit the opponent's proposals, initiating secondary negotiations with a clarification function.

Roulet proposes to represent the negotiation process through hierarchical structures. In this work, I will follow this proposal, considering that hierarchical structures allow a good visualization of the negotiation process. The hierarchical macro-structure of the fragment under analysis is represented in Figure 3 (intervention (I), subordinate exchange (Ts), main intervention (Ip), clarification (esc.)):

<sup>7</sup> In Cunha (2014a, 2015), I investigate the role of discourse relations in the aggressive negotiation of identity images that characterizes the debate. From a similar theoretical perspective, but with different purposes, Silva (2013) studies different strategies of discourtesy of the electoral debate genre.

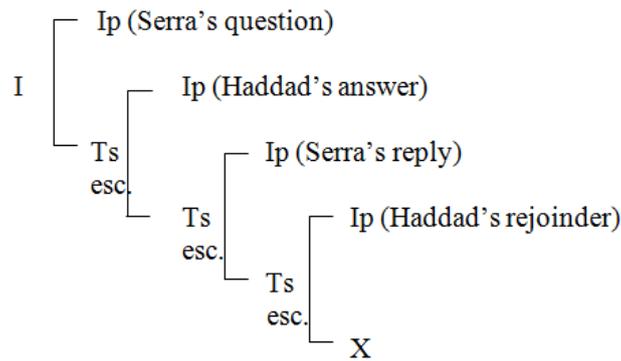


Figure 3: hierarchical macrostructure of the fragment

Source: figure drawn by the author

As Figure 3 shows, Haddad's speech does not have a sequence, which is indicated by X. But, if the debate were to continue, there would be a new secondary negotiation opened by the adversary.

I now analyze each intervention of this fragment of the debate, already pointing out how the connectors are used in the search of each opponent for achieving the monological completeness.

In Serra's initial intervention, the candidate asks ((1) *I wanted to ask the candidate about medicines.* (2) *What will be his policy regarding medicines.*) He then uses most of the time available to comment on the question, reporting what he did in the health area when he was the mayor of São Paulo: ((5) *We recovered,* (6) *computerized,* (7) *170 drugs*). With this comment, the candidate tries to achieve the monological completeness, because he presents achievements in the health sector. In an attempt to show his ability, Serra introduces a full commentary of accomplishments.

In this commentary, there are four connectors that help him indicate to the listeners the discursive maneuvers he performs, in an attempt to produce a sufficiently complete and clear intervention. At the beginning of act (3), *when (quando)* signals the beginning of his acting as mayor (*When I arrived at City Hall*). After mentioning this, Serra informs that there were problems in the food distribution ((4) *the distribution was practically paralyzed*). Without act (3), the interlocutor could judge that the intervention of the speaker is incomplete, and feel the necessity of a secondary negotiation to clarify when the distribution of medicines was practically paralyzed. Using the connector *when*, the speaker indicates a moment, contributing to the elaboration of a sufficiently complete intervention for the development of the negotiation process.

In relation to act (8) (*We create the remedy at home*), (9) brings a comment introduced by the connector *which (que)* (*which was a very important thing*). With this act, the candidate performs the maneuver, signaled by the connector, to express his personal evaluation about the home-remedy program, in an attempt to lead the viewer to believe in the importance of an action performed by him.

Acts (10) and (11) are introduced by connectors ((10) *and we will now make the basket of medicines for the elderly,* (11) *in addition to expanding the medicine at home*). Both connectors have the function to signal to the listener that the candidate brings arguments to prove his competence in public management. With the connectors, the candidate shows the voter that, if he has done good deeds, he will make new good deeds, rebutting potential objections from the opponent. This analysis of Serra's question is represented in the hierarchical structure of figure 4<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Figure 4 and the figures that appear in the sequence of this work are elaborated with the abbreviation of these notions: Act (A); Intervention (I); Main (p); Subordinate (s); Argument (arg); Preparation (pre); Counter-argument (c-a); Comment (com); Time (tem); Reformulation (ref). Since the work is about Portuguese connectors, we chose to keep the structures in Portuguese. But the numbering of the acts of the excerpts in English corresponds to the numbering of the excerpts in Portuguese.

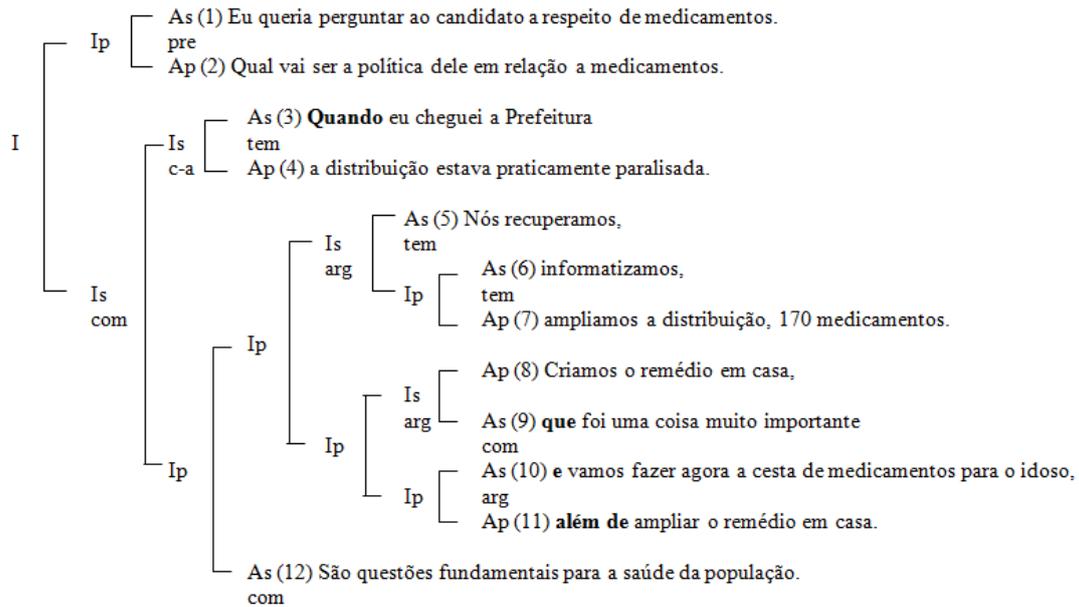


Figure 4: hierarchical structure of the question

Source: figure drawn by the author

In response to Serra's question, Haddad alleges problems, omissions, and untruths in the commentary that follows the question posed by the adversary. Thus, Haddad's response evidences his attempt to deconstruct the image of efficiency that the adversary attempted to construct. In his answer, there are three occurrences of the connector *but* (*mas*). Before each of these occurrences, Haddad brings in potential counter-arguments in order to recognize the merits of the opponent's ideas or actions. Of course, given the highly controversial context, the candidate mentions potential counter-arguments as a strategy, after the connector *but*, to introduce the argument he wants to defend. Thus, with the use of *but*, Haddad tries to show Serra (but, especially, the voter) that the adversary's intervention is not satisfactory for the negotiation process, for being unclear or untrue. This fragment presents one of these occurrences of the *but* (*mas*) connector: (4) *The idea is good*, (5) *the concept is good*, (6) *number of medicines contemplates the guidelines of the Ministry of Health*, (7) *but if you ask today the population if every list is being contemplated, and if they are having access to all the prescribed drugs*, (8) *you will see that the reality is different from the one you mention*.

In this fragment, Haddad performs different discursive maneuvers. Initially (acts 4-6), the candidate recognizes that the opponent's ideas are good. But in act (7), Haddad shows that Serra is not deeply aware of São Paulo's reality. With the connector *but* introducing the intervention formed by acts (7-8), Haddad shows that Serra's intervention (the question previously asked) is inadequate and obscure for the negotiation process because Serra mentions unrealistic facts, and because he does not recognize the ineffectiveness of his programs.

All of Haddad's arguments are intended to defend: (23) *then my role in health will be basically management*, (24) *is lacking health management*. That is, these are the most relevant acts of his response. For this reason, the intervention formed by acts (23-24) is introduced by the conclusive connector *then* (*então*). With this connector, which marks a relation of argument, Haddad signals the discursive maneuver of showing that Serra may be good in theory, but is incompetent in practice (as the arguments given in (01-22) report). With the connector, Haddad furthermore shows that he will know how to manage the health system (as the conclusion given in (23-24) reports). I represent this analysis of Haddad's response through Figure 5.



It is important to note how Serra strongly structures his speech through the connectors, using them in signaling the maneuvers he performs: pointing out the results of actions (*que*), informing actions to deny criticism of the opponent (*além disso*), recognizing that there is more to do (*mas*), pointing to future projects (*até que, também*). In performing these maneuvers, Serra tries to produce an intervention that is not negatively evaluated by the interlocutors (adversary and voters). This analysis of Serra's reply is represented in the structure of Figure 6.

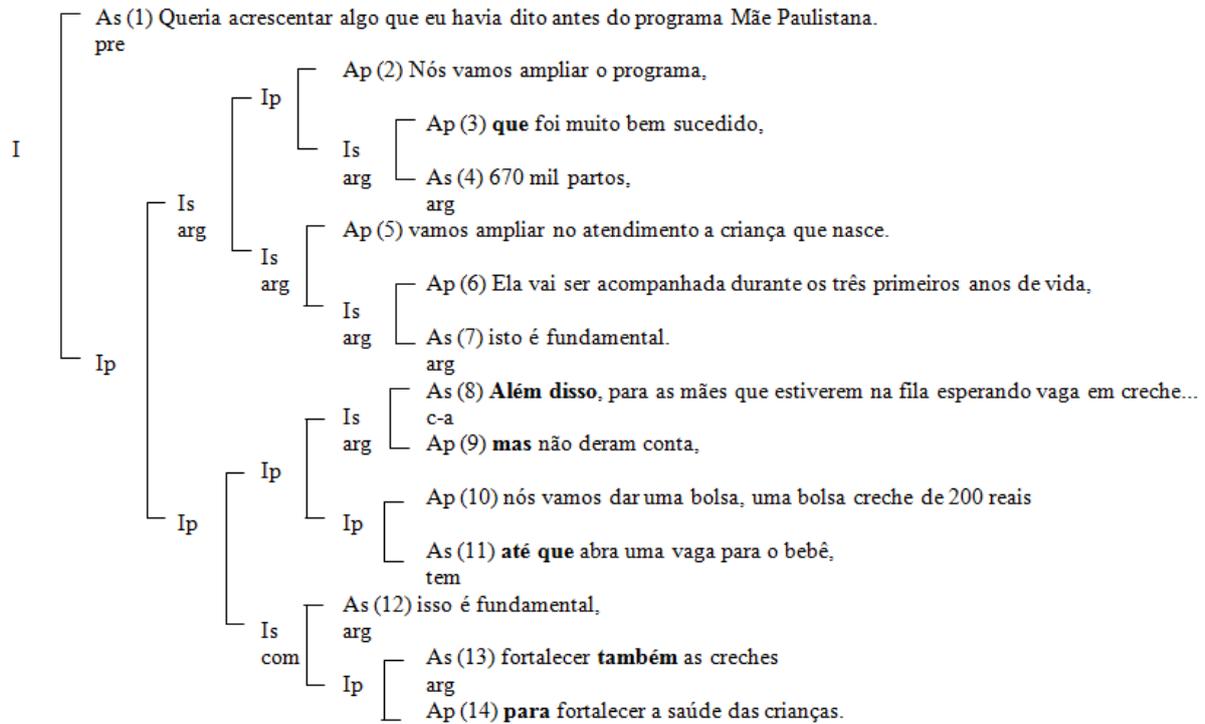


Figura 6: rejoinder's hierarchical structure

Source: figure drawn by the author

Finally, in his rejoinder, Haddad judges Serra's reply incomplete and inadequate, since Serra, in his reply, promised to perform actions that, according to Haddad, were not carried out by the adversary in his previous administration as the mayor of São Paulo ((1) *Look, eight years ago we're waiting for things being announced now*). Therefore, with this rejoinder, Haddad does not produce a reaction to Serra's reply, but begins a new secondary negotiation whose function is to make the speech of his opponent clearer.

In his rejoinder, Haddad performs several discursive maneuvers, and some are signaled by connectors. In this rejoinder, the candidate again uses the strategy of criticizing the opponent's management and the inconsistency of the promises, as in this fragment: (1) *Look, eight years ago we are awaiting for provisions that are being announced now* (2) *but have not been taken*. (3) *They are simple measures that the Serra is announcing*, (4) *but he had eight years to do* (5) *and did not*. In the fragment, Haddad employs the connector *but* (*mas*) to signal the maneuver of highlighting the problems of the management performed by the opponent and, at the same time, show that his reply was unclear and inadequate for the negotiation process.

For the spectator not to suppose that Haddad only repeats arguments already given in his answer, the candidate, in acts (7-8), adds an argument to reinforce the idea that the commitment of Serra and his party would not be with the citizen and with the strengthening of their rights, but with the private initiative ((7) *There is even a threat from the State Government to privatize 25% of the public beds of state hospitals in the city of São Paulo*. (8) *What would generate chaos*). With the connectors in focus, Haddad attempts to construct a sufficiently complete and adequate intervention for the development of the negotiation process because it brings arguments (privatization and chaos) that clarify what would, in fact, be the interests of his opponent.

Predicting possible objections from listeners, Haddad, in act (9) (*We will construct the three hospitals*), performs the maneuver of mentioning actions that he intends to do. In act (13) (*to end queues*), the connector *to* (*para*) signals the candidate's maneuver to show the voter that he knows the benefits that will result from examination, appointments, and surgery in the same place (act 12). The hierarchical structure of Figure 7 represents the analysis of Haddad's rejoinder.

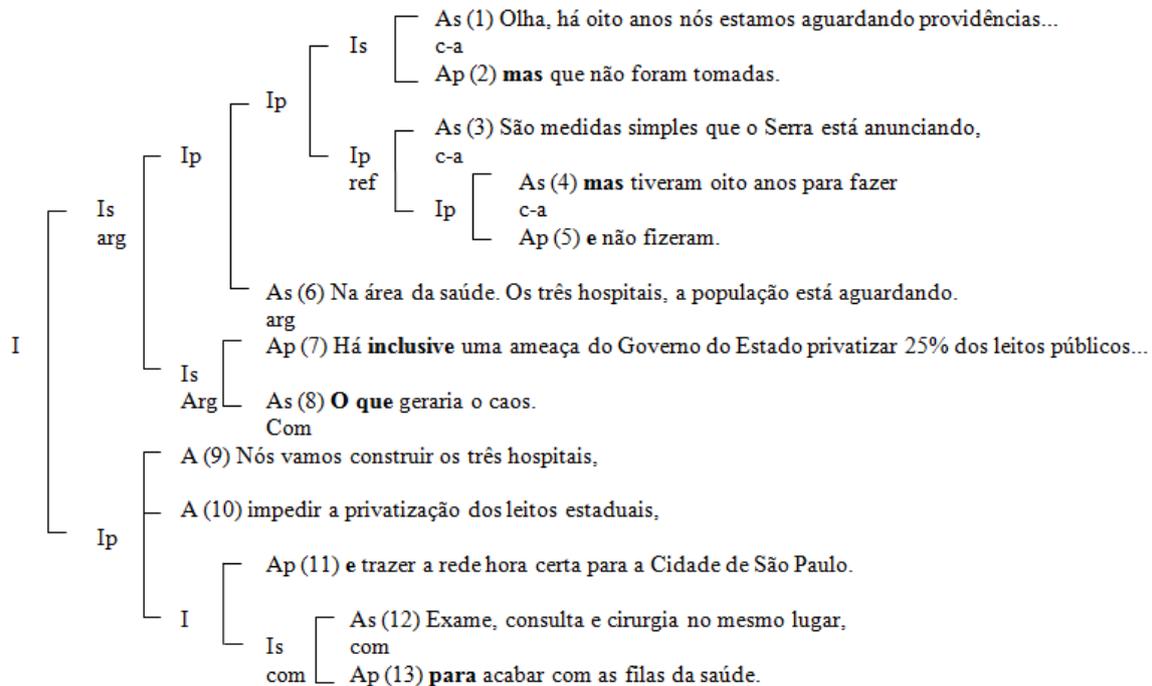


Figura 7: rejoinder's hierarchical structure

Source: figure drawn by the author

## 6 FINAL REMARKS

At the end of the analysis, some generalizations about the connectors are pertinent, which in this work are conceived as signs of the negotiation process. This proposal understands that the study of connectors should not consider them as linguistic items unrelated to the broader interactional and discursive game in which they participate. The use of connectors does not occur by a simple choice of the speaker, who would select the best one, among the offers available in a paradigm. A superficial explanation like this does not explain the complexity of how the interlocutors jointly construct the interaction.

As we have seen through the analysis of the electoral debate, the context, understood as a situation of action, has an important impact on the development of the negotiation process. Depending on the genre of discourse, stipulating the expectations about how the participants can act, as well as the images that the interlocutors construct of themselves and of the other, the interlocutors perceive the preferred forms of negotiating the interaction. In the debate, the restriction of monological completeness is never achieved, due to the highly controversial nature of the context. Therefore, secondary negotiations with a clearing function are constantly being initiated. In the debate, the negotiation process is different from the process that characterizes commercial transactions. In these transactions, the constraints of monological and dialogical completeness must be achieved. Otherwise, the customer does not have his demand satisfied (FILLIETTAZ, 2000).

In this interactional dynamic, the connectors appear as elements deeply linked to the communication situation, since they have the role of signaling to the listener or reader the effort of the speaker to produce an intervention sufficiently complete and clear for the

development of the negotiation process. For this reason, the study of connectors is so relevant to understand the interactional dynamics and the constraints that weigh on it. By employing them in the construction of an intervention, the speaker reveals the image he makes of his interlocutor, evidencing what arguments, counterarguments, and comments he will use to convince his interlocutor. However, it is the interlocutor's intervention that, sequentially, will reveal whether, in fact, the expectations have been confirmed or not. If the expectations have been confirmed, the restriction of monological completeness has been achieved, and negotiation can proceed. But if the expectations have not been confirmed, the interlocutor's intervention will correspond to the opening of a secondary negotiation, with which he will try to obtain clarifications.

In the analyzed debate, the connectors play a major role because they are the specialized elements in signaling the maneuvers performed by the opponents to indicate the problems of the opponent's speech, and to introduce arguments, comments, and explanations that show the supposed qualities of the speaker.

## REFERENCES

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BLAKEMORE, D. **Understanding utterances**: an introduction to pragmatics. Oxford: Blackwell Publishers, 1992.

BURGER, M. Identités de status, identités de rôle. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 21, p. 35-59, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, G. X. **Para entender o funcionamento do discurso**: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.

\_\_\_\_\_. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 205-238, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O papel das relações retóricas na negociação de faces em debate eleitoral**. 2015. 170f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. Relações de discurso em narrativas jornalísticas: em busca de sistematizações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, p. 641-673, 2015a.

FILLIETTAZ, L. **Actions, activités et discours**. 2000. 403f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

FILLIETTAZ, L. Textualisation et cadrage des activités: une analyse praxéologique des interactions de service. In: MARI, H. et al. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003. p. 179-213.

\_\_\_\_\_. Négociation, textualisation et action: le concept de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In: GROSJEAN, M.; MONDADA, L. (Org.). **La négociation au travail**. Lyon: Presses universitaires de Lyon. 2004. p. 69-96.

\_\_\_\_\_. La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. **Pratiques**, Paris, n. 129-130, p. 71-88, 2006.

\_\_\_\_\_. O lugar do contexto em uma abordagem praxiológica do discurso: o caso da argumentação nas interações escolares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 145-172, 2008.

LEIA a transcrição do debate da TV Globo entre candidatos a prefeito de SP. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1176189-leia-a-transcricao-do-debate-da-tv-globo-entre-candidatos-a-prefeito-de-sp.shtml>>. Acesso em: 02 março de 2014.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Colin, 1992.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, São Paulo, n. 16, p. 75-100, 2004.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. Os conectores como sinalizadores do processo de negociação: uma abordagem cognitivo-interacionista. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, p. 75-94, 2015.

MOESCHLER, J. Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales. In: MOLENDIJK, A. e CO VET (Ed.). **Temporalité et attitude**: structuration du discours et expression de la modalité. Amsterdam: Rodopi, 2005.

ROULET, E. Completude interactive et mouvements discursifs. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 7, p. 189-206, 1986.

\_\_\_\_\_. Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 9, p. 27-37, 1988.

\_\_\_\_\_. Une approche modulaire de la problematique des relations de discours. In: MARI, H. et alii. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.

\_\_\_\_\_. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Ed.). **Approaches to discourse particles**. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.

ROULET, E. et al. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Lang, 1985.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

SILVA, L. A. Descortesia e (des)construção da imagem pública. In: PRETI, D.; LEITE, M. Q. (Org.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 93-120.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1995.

**Recebido em 16/05/2016. Aceito em 07/08/2016.**

**A ORDEM PRONOMINAL  
EM PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
DA ÊNCLISE À PRÓCLISE,  
DO CLÍTICO AO TÔNICO  
(OR THERE AND BACK AGAIN,  
A WORD ORDER'S  
HOLIDAY)<sup>1</sup>**

**EL ORDEN PRONOMINAL EN PORTUGUÉS BRASILEÑO: DE LA ENCLISIS A LA PROCLISIS,  
DEL CLÍTICO AL TÓNICO (OR THERE AND BACK AGAIN, A WORD ORDER'S HOLIDAY)**

**PRONOMINAL ORDER IN BRAZILIAN PORTUGUESE: FROM ENCLISIS TO PROCLISIS, FROM  
CLITIC TO TONIC (OR THERE AND BACK AGAIN, A WORD ORDER'S HOLIDAY)**

**Gabriel de Ávila Othero\***

**Rubia Wildner Cardozo\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Investigamos as motivações gramaticais (i) para a mudança de ênclise para próclise em português brasileiro (PB), ocorrida em meados do século XIX, e (ii) para o uso do pronome tônico em função de objeto direto, observado atualmente em PB. A hipótese central que perseguiremos aqui é que o uso do pronome tônico e a consequente perda do clítico são uma tentativa de recuperar a ordem SVO, abandonada quando, em meados do século XIX, a próclise se fez categórica. Explicaremos o fenômeno na perspectiva da Teoria da Otimidade (TO), cf. Prince e Smolensky (1993), McCarthy e Prince (1993). A TO nos permitiu investigar as restrições envolvidas no fenômeno e a hierarquia dessas restrições (bem como sua mudança ao longo do tempo), algo essencial na explicação das alterações da colocação pronominal em PB. Concluímos que a implementação do pronome pleno como objeto se consolidou, primeiramente, com os pronomes de terceira pessoa (e com demais pronomes com características nominais, como *você* e *a gente*) e que a tendência na língua parece ser a estratégia de uso do tônico em função de objeto se generalize por todo o sistema pronominal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português brasileiro. Colocação pronominal. Pronomes. Objeto direto.

---

<sup>1</sup> Agradecemos aos colegas Athany Gutierrez, Elisa Battisti, Marcos Goldnadel e Mônica Rigo Ayres pela leitura de versões preliminares do texto. Todas as inconsistências que o texto apresenta, contudo, são de nossa responsabilidade.

\* Professor Adjunto do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: [gabriel.othero@ufrgs.br](mailto:gabriel.othero@ufrgs.br).

\*\* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: [rubia.wildner@gmail.com](mailto:rubia.wildner@gmail.com).

RESUMEN: Investigamos las motivaciones gramaticales (i) para el cambio de enclisis a proclisis en portugués brasileño (PB), ocurrido a mitad del siglo XIX, y (ii) para el uso del pronombre tónico en función de objeto directo, observado actualmente en PB. La hipótesis central que perseguiremos aquí es la de que el uso del pronombre tónico (y la pérdida del clítico) es un intento de recuperar el orden SVO, abandonado cuando, a mitad del siglo XIX, la proclisis se hizo categórica. Explicaremos el fenómeno en la perspectiva de la Teoría de la Optimidad (TO), cf. Prince e Smolensky (1993), McCarthy e Prince (1993). La TO nos ha permitido investigar las restricciones involucradas en el fenómeno y la jerarquía de esas restricciones (bien como su cambio a lo largo del tiempo), algo esencial en la explicación de las alteraciones de la colocación pronominal en PB. Concluimos que la implementación del pronombre pleno como objeto se haya consolidado, primeramente, con los pronombres de tercera persona (y con los pronombres con características nominales, como “*você*” y “*a gente*”) y que la tendencia parece ser que la estrategia de uso del tónico en función de objeto se generalice por todo el sistema pronominal.

PALABRAS CLAVE: Portugués brasileño. Colocación pronominal. Pronombres. Objeto directo.

ABSTRACT: We investigate the grammatical motivations (i) behind the change from enclisis to proclisis that took place during the nineteenth century in Brazilian Portuguese, and (ii) behind the increase of the tonic pronoun as a verbal complement. The central hypothesis here is that the tonic pronoun (and the consequent lost of the clitic) is an attempt to recover the SVO order in Brazilian Portuguese that was abandoned when, by the nineteenth century, proclisis became categorical:  $SO_{clitic}V$ . We explain the phenomenon within the Optimality Theory (OT) framework (PRINCE; SMOLENSKY 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993). OT allowed us to investigate the constraints involved in this phenomenon, and the hierarchy for these constraints (as well as the change of this hierarchy over time), and that was a crucial point to explain the changes of pronominal collocation in BP. We conclude that the implementation of the tonic pronoun as direct object has been consolidated first with third person pronouns (and with ‘nominal pronouns’, such as “*você*” and “*a gente*”), and that the tendency, we believe, is for this strategy to generalize for all other pronouns in BP.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese. Pronominal collocation. Pronouns. Direct object.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, investigamos as regras de colocação pronominal em PB. Na verdade, mais do que isso: estamos interessados em explicar as regras de colocação pronominal da gramática do PB no que diz respeito aos pronomes que funcionam como complemento verbal, tanto no caso de pronomes clíticos como no caso de pronomes tônicos (ou plenos) – vide exemplos (1) e (2) abaixo. Para alcançar esse objetivo, apresentaremos algumas condições (ou princípios) gramaticais que levam os pronomes clíticos a figurarem predominantemente em posição pré-verbal (posição proclítica), enquanto os pronomes tônicos, supostamente “nominativos” (pois desempenham tradicionalmente a função de sujeito do verbo), passam a receber o *status* de pronome “acusativo”, aparecendo na posição de complemento verbal típica em PB, a posição pós-verbal.

Exploraremos o fato de que a gramática do PB apresenta, basicamente, três estratégias para o preenchimento da posição de objeto direto anafórico (e exofórico): (i) com um pronome clítico (exemplo 1); (ii) com um pronome tônico (exemplo 2); ou (iii) com um objeto nulo (exemplo 3)<sup>2</sup>:

(1) A: Você viu a Maria?

B: Sim, eu *a* vi ontem.

(2) A: Você viu a Maria?

B: Sim, eu vi *ela* ontem.

<sup>2</sup> Não falaremos aqui sobre o objeto nulo (ON) em PB. A literatura sobre o ON em PB é abundante (cf., entre outros, DUARTE, 1989; GALVES, 1989; CYRINO, 1993, 1994, 2003; SCHWENTER; SILVA, 2002; CASAGRANDE, 2007, 2012; PANTIZ, 2015, entre outros). Também não nos interessam aqui os casos em que temos um sintagma nominal como objeto, pois nosso foco neste texto está no quadro pronominal do PB.

(3) A: Você viu a Maria?

B: Sim, eu vi  $\emptyset$  ontem.

Não lidaremos com a estratégia (iii); investigaremos apenas as estratégias (i) e (ii) e sua concorrência. Ou seja, abordaremos o uso de clíticos e de pronomes tônicos como complementos. Na verdade, a estratégia (i) está perdendo espaço para os pronomes plenos e objetos nulos, pelo menos no que toca a retomada anafórica de 3ª pessoa (DUARTE, 1989; CYRINO, 1994, 1996; MONTEIRO, 1994, NUNES, 1996, entre outros). Entretanto, é ainda uma estratégia amplamente usada com clíticos de primeira e segunda pessoas, *me* e *te*, especialmente (cf. MONTEIRO, 1994; SCHWENTER; SILVA, 2002, por exemplo).

O que nos interessa, em específico, é explicar, formalmente – por meio de análises de restrições ranqueáveis –, por que usamos o pronome clítico na posição pré-verbal (posição proclítica)<sup>3</sup> e por que usamos o pronome tônico na posição pós-verbal<sup>4</sup> – como ilustramos com os exemplos (1) e (2) acima.

Acreditamos que a diferença na ordem dos complementos verbais pronominais (clíticos vs. tônicos) tem relação com a ordem de superfície da frase em PB. Sabemos que, em um determinado momento de sua história (até a metade do século XIX), o PB manifestou a ênclise como regra generalizada de colocação pronominal, mantendo, assim, a ordem superficial SVO<sup>5</sup>. Em um momento posterior (a partir da segunda metade do século XIX), a regra de colocação do clítico passou a ser a próclise, acarretando uma mudança na ordem superficial da frase, que passou de SVO para SOV nas construções pronominais (como aparece no exemplo 1)<sup>6</sup>. Finalmente, em um terceiro momento, no PB atual (séculos XX e XXI), o sistema parece estar tentando recuperar a aparente ordem SVO – não pelo recurso da ênclise pronominal (como acontece em português europeu (PE), por exemplo), mas pela “substituição” do tipo de pronome que pode desempenhar a função de objeto direto do verbo: ao invés de usarmos clíticos em posição pós-verbal, passamos a aceitar pronomes plenos nessa posição.

As ideias básicas que exploraremos aqui, na verdade, não são nossas. Por isso, deixamos aqui algumas advertências:

- a. apesar de a estratégia mais comum na retomada anafórica de objetos diretos de terceira pessoa ser a estratégia que apontamos em (iii)<sup>7</sup>, as estratégias (i) e (ii) também fazem parte do “repertório” da gramática do PB – vide a gramaticalidade dos exemplos (1) e (2);
- b. no caso da estratégia (i), o PB reservou a posição pré-verbal para as formas pronominais clíticas (cf. referências da nota 3);
- c. no caso da estratégia (ii), o PB reservou a posição pós-verbal para as formas pronominais plenas (cf. referências da nota 4).

Nossa contribuição com este texto é (i) mostrar a interação entre as condições gramaticais que atuam sobre (b) e (c) e formalizar essas condições em ranqueamentos; e (ii) defender que (c) (e não (b) ou a manutenção das estratégias (b) e (c)) será a regra categórica em PB, a longo prazo – caso nossa hipótese se mostre correta, i.e., o PB “busca” uma estratégia de manutenção da ordem SVO. Formalizaremos nossas análises com as ferramentas da Teoria da Otimidade (cf. PRINCE; SMOLENSKY, 1993; MCCARTHY; PRINCE, 1993).

<sup>3</sup> Cf. Pereira (1981), Pagotto (1996), Galves (2001), Vieira (2002, 2003), Brisolara (2008), Castilho (2010), Perini (2016), entre outros.

<sup>4</sup> Cf. Omena (1978), Kato (2002), Castilho (2010), Perini (2016), entre outros.

<sup>5</sup> Cf. Pagotto (1993, 1996), Nunes (1996), entre outros.

<sup>6</sup> Cf. referências da nota 5.

<sup>7</sup> Na comparação entre as três estratégias que elencamos aqui (a saber: retomada com o clítico, retomada com pronome tônico e retomada com objeto nulo); cf. Cyrino (1993), Schwenter e Silva (2002) e Ayres (2016). A retomada do objeto em PB também pode ser feita – e é, muitas vezes – com um sintagma nominal – cf. Monteiro (1994), Vieira-Pinto e Coelho (2016).

## 2 PB DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

Ao longo da história do PB, observou-se certa mobilidade de colocação dos clíticos (cf. Pagotto 1993, Nunes 1996, Cyrino 1997, Castilho 2010). A mudança na direção de cliticização, conforme Castilho (2010: 303), “se deu a partir da segunda metade do século XIX, época em que Cyrino (1997) encontrou as primeiras ocorrências de próclise a imperativo afirmativo”. O PB da primeira metade do século XIX privilegiava a ênclise como regra de colocação pronominal dominante. Mostraremos, nesta seção, o princípio gramatical básico envolvido na colocação pronominal em português à época, quando o PB era uma língua que privilegiava a ênclise. Ou seja, entre (a) e (b), abaixo, a estratégia empregada em (b) representa a regra padrão da época.

(4) A Maria viu o João ontem?

a) Sim, a Maria o viu.

b) Sim, a Maria viu-o.

Acreditamos que há, basicamente, um princípio gramatical sobre a organização da ordem frasal básica da estrutura de superfície da língua envolvido aqui. Trata-se de uma restrição sobre a ordem canônica, não marcada, entre os elementos sujeito, verbo e complementos. Tal restrição é conhecida na literatura como *STAY*<sup>8</sup>:

*STAY*: movimentos não são permitidos<sup>9</sup>.

*STAY* é uma restrição que diz que não se devem movimentar elementos dentro da frase, ou seja, “mantenha a ordem sintática básica das sentenças da língua” (OTHERO; MENUZZI 2009, p. 39). Considerando que o português é uma língua classificada tipologicamente como SVO<sup>10</sup>, o *tableau* de análise para os candidatos em (4) pode ser assim apresentado<sup>11</sup>:

A Maria viu o João ontem?<sup>12</sup>

	<i>STAY</i>
a. A Maria o viu.	*
☞ b. A Maria viu-o.	

Tableau 1

No *Tableau 1*, o candidato (a) viola a restrição *STAY* (assinalamos a violação com um asterisco), já que não apresenta a ordem superficial da frase SVO. O candidato (b), ao contrário, respeita *STAY*, sendo o candidato ótimo a *output* em uma língua que privilegia a ênclise. Porém, é muito difícil apontar um candidato vencedor levando-se em conta apenas uma restrição. É interessante mostrar as restrições interagindo para que possamos, mais tarde, observar justamente como se dá a mudança em curso – através de uma reorganização do ranqueamento das restrições em jogo, como argumentaremos.

<sup>8</sup> Restrição baseada em Grimshaw (1997), Costa (2001), Othero e Menuzzi (2009) e Othero e Figueiredo Silva (2012).

<sup>9</sup> Ou, de maneira mais formal: atribua uma marca de violação para cada elemento que não seguir a ordem canônica da língua.

<sup>10</sup> Cf. Neves (2000), Dryer (2005), Kenedy (2013).

<sup>11</sup> Na verdade, este não é, de fato, um *tableau* de análise, pois há apenas uma única restrição (portanto, não há competição entre as restrições). Mantemos o *tableau* aqui para fins ilustrativos, como uma maneira de o leitor começar a se familiarizar com os próximos *tableaux* (esses sim, *tableaux* de fato) que apresentaremos. Agradecemos à Athany Gutierrez e à Elisa Battisti por essa observação.

<sup>12</sup> Não mostraremos o input das análises aqui por não nos parecer essencial. Imaginamos que o input de nossas análises seja uma forma sintática subjacente do tipo SVO. Daí *Stay* ser uma restrição de fidelidade input/output. Como afirmam Othero e Menuzzi (2009, p. 29), “[e]m sintaxe TO, as análises comumente assumem que o input contém uma representação do ‘conteúdo proposicional’ de uma sentença – isto é, informação especificando os predicadores da frase, seus argumentos etc. – bem como alguma informação de natureza pragmática, como a função discursiva dos diferentes elementos do conteúdo proposicional [...]”.

Por isso, buscamos na literatura outra restrição gramatical que influenciou – e influencia – a colocação pronominal em português. Essa restrição diz respeito à direção de cliticização nas línguas, ou seja, é um princípio gramatical de caráter sintático-prosódico que influencia o processo de adjunção clítico-núcleo.

**DIREÇÃO DE CLITICIZAÇÃO (DIRCL):** a direção do clítico pronominal verbal é da esquerda para a direita<sup>13-14</sup>.

Essa restrição afirma que o clítico deve anteceder o verbo (cf. NUNES, 1996) para argumentação a respeito. Com essa restrição em jogo, analisamos novamente nossos candidatos a *output*.

A Maria viu o João ontem?

	STAY	DIRCL
a. A Maria o viu.	*!	
☞ b. A Maria viu-o.		*

Tableau 2

No *Tableau 2*, candidato (b) é o candidato ótimo, uma vez que viola apenas a restrição mais baixa na hierarquia, enquanto o candidato (a) viola a restrição mais alta – uma violação fatal, portanto (marcamos essa violação fatal com um ponto de exclamação). Essa informação é importante, pois vemos que há um princípio gramatical (**DIRCL**) que, em um momento da língua, não foi importante; ou melhor: foi menos importante do que um princípio sobre a manutenção da organização sintática linear canônica da língua.

Mostramos apenas análises com o pronome *o*. Poderíamos ter apresentado, *mutatis mutandis*, análises com qualquer outro clítico pronominal. Mostramos, abaixo, uma análise com o clítico *me*, apenas para fins ilustrativos, já que a análise de todos os clíticos repetirá o que encontramos no *Tableau 2*:

Quem a Maria viu ontem?

	STAY	DIRCL
a. A Maria me viu.	*!	
☞ b. A Maria viu-me.		*

Tableau 3

Conhecemos agora (parcialmente) o ranqueamento das restrições: em uma língua que privilegia a ênclise como estratégia padrão de colocação pronominal (como foi o caso do português em períodos anteriores), o princípio de direção de cliticização, tal como formulado aqui, é dominado por **STAY**. A hierarquia que propomos é, então, a seguinte:

PB até metade do século XIX:

(5) **STAY** >> **DIRCL**

Vejamos, na próxima seção, o português da segunda metade do século XIX e do século XX.

<sup>13</sup> Restrição baseada em Nunes (1996).

<sup>14</sup> Ou, de maneira mais formal: atribua uma marca de violação para cada pronome clítico que não apresentar ordem proclítica.

### 3 O PB DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX E DO SÉCULO XX

Sabemos que, pelo menos desde a segunda metade do século XIX, a tendência geral do PB, no que tange à colocação pronominal, é a próclise (cf. várias referências já citadas, além de gramáticas contemporâneas que lidam, de fato, com dados do PB, como PERINI, 2002, 2016; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2011). Trata-se da estratégia (i) que elencamos na primeira seção do texto. Entretanto, como mencionamos, também na primeira seção, temos outra estratégia de retomada anafórica (ou exofórica) pronominal: trata-se do uso de um pronome tônico em posição de objeto – a estratégia (ii) que mencionamos acima. Começemos lidando com a estratégia (i) e revejamos o ranqueamento que propusemos na seção anterior.

#### 3.1 ESTRATÉGIA (I): PRÓCLISE

Dissemos que acreditávamos que a mudança *ênclise* > *próclise* iria refletir um reordenamento das restrições no *ranking* da gramática da língua. Então, se tínhamos o *ranking* STAY >> DIRCL para uma língua que privilegiava a ênclise, temos de repensar esse ranqueamento agora, para lidar com o fato de que o candidato (a) é o candidato ótimo a *output* em PB contemporâneo:

- (6) Quem a Maria viu ontem?  
 a) A Maria me viu.  
 b) A Maria viu-me.

Ou seja, agora o candidato ótimo é aquele que apresenta uma estratégia de cliticização da esquerda para a direita, como aponta Nunes (1996). Entretanto, essa mudança na direção de cliticização tem um custo: a ordem de superfície da estrutura, que seguia a ordem canônica SVO, passa a ser SOV sempre que tivermos um clítico em jogo. Em outras palavras: essa alteração na direção de cliticização ocasionou uma ruptura aparente na organização canônica da frase em PB.

Em sendo assim, somos autorizados a propor que o ranqueamento do PB seja o seguinte:

- (7) DIRCL >> STAY

Ou seja: a restrição DIRCL é elevada à condição mais importante no ranqueamento que propusemos, e isso nos permite analisar (6) com o seguinte *tableau*:

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria me viu.		*
b. A Maria viu-me.	*!	

Tableau 4

O candidato ótimo é, agora, aquele que apresenta ordem proclítica, e não mais aquele que apresenta ordem enclítica. Assim, podemos argumentar que, a partir da segunda metade do século XIX, houve uma reorganização das restrições da hierarquia do PB, em que a direção da cliticização (DIRCL) passou a ser mais importante do que a manutenção da ordem canônica SVO (STAY), como apontam as análises nos *tableaux*. A próclise é, agora, a regra geral do PB (cf. referências já citadas).

#### 3.2 ESTRATÉGIA (II): PRONOMES PLENOS

Como mencionamos anteriormente, há uma clara tendência, em PB, de eliminação dos pronomes clíticos (cf. referências já citadas). Vimos que, em seu lugar, duas estratégias vêm ganhando espaço: o objeto anafórico nulo e o uso de pronomes plenos. Também já

alertamos para o fato de que não lidaremos com o objeto nulo neste texto<sup>15</sup>; então, passemos a discutir os casos em que um pronome pleno ocupa a posição de complemento do verbo.

Antes de passarmos às análises, temos uma advertência: quando dissemos que os clíticos estão perdendo espaço, dissemos apenas uma parte da verdade. Os clíticos que perderam seu espaço em português foram apenas *os clíticos de 3ª pessoa*, especialmente em suas formas sem *onset* silábico (*o, a, os, as*) – cf. Nunes (1996) e outros; em seu lugar, atestamos usos mais frequentes das formas plenas (*ele, ela, eles, elas*)<sup>16</sup>. Os demais clíticos (*me, te, nos*), como argumentaremos na sequência, estão em concorrência com formas tônicas, como veremos.

Façamos uma última advertência aqui: lidaremos com dois tipos de pronomes: os *pronomes de fato*, com características fonomorfológicas “tradicionais” (são monossilábicos, apresentam forma reta e oblíqua, etc.) e os *pronomes atípicos*, que apresentam características fonomorfológicas típicas de substantivos (como a flexão em gênero e número). Por isso, resolvemos classificar os pronomes com os quais efetuaremos nossas análises nesses dois grupos, justamente: o dos *pronomes de fato* – *eu, tu, nós* e seus respectivos clíticos, *me, te e nos* – e o dos *pronomes com características nominais* – *você, ele, a gente* e seus respectivos plurais, no caso dos dois primeiros (*vocês e eles*). As análises seguem fazendo essas distinções.

### 3.2.1 OS PRONOMES COM CARACTERÍSTICAS NOMINAIS

Começamos com o segundo grupo de pronomes. Como mencionamos acima, os pronomes do PB apresentam diferenças formais entre si. Algumas dessas diferenças já foram analisadas por Mattoso Camara Jr., inclusive. Por exemplo, os pronomes de 1ª e 2ª pessoa, conforme observado em Camara Jr. (1972), apresentam plurais heteronímicos e não têm gênero, ao contrário do pronome de 3ª pessoa, que, se assemelhando aos nomes, apresenta flexão de gênero e de número (*ele + a = ela; ele + s = eles*). E poderíamos incluir, nesse mesmo “paradigma de flexão verbal” de 3ª pessoa, as formas pronominais relativamente inovadoras em PB *você e a gente*. Assim como *ele*, essas formas também flexionam o verbo na 3ª pessoa do singular e também apresentam características mais “nominais” do que “pronominais”: são formas tônicas com mais de uma sílaba (ao contrário de *eu, tu e nós*, monossilábicos) e têm sua história de gramaticalização relativamente recente e bem registrada na língua, sendo resultados de processos de gramaticalização que ocorreram com pronomes demonstrativos (no caso de *ele*, cf. CAMARA JR., 1972; BAGNO, 2011), com pronomes de tratamento (no caso de *você*, cf. FARACO, 1996; VITRAL, 1996; BASSO; GONÇALVES, 2014) ou com um sintagma nominal (no caso de *a gente*, cf. OMENA, 1986; LOPES, 2003).

Além disso, como mostraremos aqui, esse tipo de pronome (com características nominais) perdeu a distinção formal entre suas formas nominativa e acusativa. É o que mostramos no quadro 1.

**Quadro 1:** Pronomes com características nominais em suas formas nominativa e acusativa

Forma nominativa	Forma acusativa
Você – <i>Você viu a Maria</i>	Você – <i>A Maria viu você</i>
Ele – <i>Ele viu a Maria</i>	Ele – <i>A Maria viu ele</i>
A gente – <i>A gente viu a Maria</i>	A gente – <i>A Maria viu a gente</i>

Compare esse quadro com o quadro 2, contendo o paradigma de caso morfológico dos pronomes de fato (*eu, tu, nós*). Apenas esses pronomes apresentam ainda contraste significativo e frequente entre suas formas nominativas e acusativas:

<sup>15</sup> Tratamos sobre o objeto nulo em outros textos, como Ayres e Othero (2016), Othero et al. (2016), Othero e Schwanke (a sair) e Othero e Spinelli (a sair).”.

<sup>16</sup> Outro clítico que perdeu espaço foi o de segunda pessoa do plural, *vos* – juntamente com sua contrapartida tônica, *vós*. Em seu lugar, adotamos *vocês* ou *cês* (cf. gramáticas recentes do PB, como as já mencionadas PERINI, 2002, 2016; CASTILHO, 2010 e BAGNO, 2011, por exemplo).

**Quadro 2:** Pronomes de fato em suas formas nominativa e acusativa

Forma nominativa	Forma acusativa
Eu – <i>Eu vi a Maria</i>	Me – <i>A Maria me viu</i>
Tu – <i>Tu viu a Maria</i>	Te – <i>A Maria te viu</i>
Nós – <i>Nós vimos a Maria</i>	Nos – <i>A Maria nos viu</i>

Em resumo, estamos dizendo que podemos agrupar os pronomes pessoais do PB em duas classes naturais. A classe que estamos analisando nesta seção (a dos pronomes com características nominais) apresenta as seguintes características formais:

1. tem mais de uma sílaba;
2. sofre flexão nominal;
3. leva o verbo a ser flexionado na 3ª pessoa do singular;
4. diacronicamente, é composta por formas que resultaram de processos de gramaticalização “recentes”;
5. tem formas sincréticas para o caso nominativo e acusativo.

A principal característica desses pronomes para nossos objetivos é que suas formas nominativas e acusativas são idênticas. Isso aparecerá nas análises que formalizaremos em seguida. Imaginemos dois candidatos a *output*, da mesma forma como fizemos nas análises anteriores com os clíticos (*Tableaux 1 a 4*); um candidato traz o pronome objeto na posição pós-verbal (*A Maria viu você*), equivalente à posição enclítica (quando lidamos com clíticos), e o outro candidato traz o pronome objeto na posição pré-verbal, equivalente, *mutatis mutandis*, à posição proclítica (*A Maria você viu*):

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
a. A Maria viu você/ele/a gente.		
b. A Maria você/ele/a gente viu.		*!

*Tableau 5*

Obviamente, o candidato ótimo aqui é o candidato (a) – as opções expressas em (b) são claramente agramaticais em PB. Nenhum candidato viola a restrição de **DIRCL** (uma vez que não há clíticos envolvidos aqui) e o candidato (b) viola a restrição **STAY**.

Conseguimos ver aqui que o ranqueamento que propusemos acima (**DIRCL** >> **STAY**) ainda se aplica. Ou seja: conseguimos apresentar um ranqueamento para explicar fases anteriores do português que privilegiavam a ênclise como regra *default* de colocação pronominal (vide (5)) e outro ranqueamento, contendo exatamente as mesmas duas restrições, que explica as estratégias de colocação pronominal em PB atual (vide (7)).

Dentro dessa estratégia de se usar pronomes plenos em posição de objeto, precisamos lidar com os pronomes de fato: *eu*, *tu* e *nós*. Queremos argumentar que o caminho desses pronomes deve seguir o mesmo rumo dos pronomes com características nominais, pelo menos no que diz respeito à sincretização das formas nominativa e acusativa. Isso porque, como já mencionamos, há vários trabalhos que apontam para uma tendência de “desaparecimento” dos clíticos em PB. Além disso, como tentaremos argumentar aqui, acreditamos que o princípio **STAY** seja decisivo para o funcionamento pronominal em PB. Em outras palavras, a língua busca manter a ordem superficial canônica SVO, como fora registrado outrora. Para fazer isso, a gramática da língua tem dois caminhos distintos que podem ser trilhados: (a) voltar à colocação pronominal enclítica e manter apenas pronomes clíticos na função de complemento verbal ou (b) abandonar os clíticos (que, como vimos, subvertem a ordem SVO em português contemporâneo) e atribuir a responsabilidade aos pronomes tônicos de servirem como pronomes nominativos e acusativos. Vejamos, na próxima seção, como isso pode funcionar.

### 3.2.2 PRONOMES DE FATO (*EU*, *TU*, *NÓS*)

Opondo-se aos pronomes analisados na seção anterior, os pronomes de fato formam uma classe natural com características formais distintas. Abaixo, apresentamos as características das duas classes de pronomes em um quadro comparativo.

**Quadro 3:** comparação entre as duas classes de pronomes

<i>Pronomes de fato</i>	<i>Pronomes com características nominais</i>
São monossilábicos	Têm mais de uma sílaba
Não sofrem flexão nominal	Podem sofrer flexão nominal
Flexionam o verbo em paradigma próprio (1ª e 2ª pessoas, do singular ou plural)	Flexionam o verbo na 3ª pessoa
Diacronicamente têm longa história como pronomes pessoais	Diacronicamente são formas que resultaram de processos de gramaticalização “recentes”
Têm formas distintas para caso nominativo e caso acusativo	Têm formas sincréticas para o caso nominativo e acusativo

Esses pronomes, como mencionamos em 3.1, aparecem em suas formas proclíticas (*me, te, nos*) quando na retomada anafórica ou exofórica em função de objeto direto – já explicamos esses casos no *Tableau 4*. Contudo, também encontramos suas formas retas na posição de objeto, como vemos nos exemplos a seguir:

- (8) Beija eu, beija eu...  
 (9) A Maria viu tu ontem.  
 (10) A Maria viu nós na festa.

Ainda que estigmatizadas, tais construções são atestadas em PB atual e devemos explicá-las em nossas análises. Acreditamos que se trata de uma mudança no paradigma pronominal. Formalizamos a análise nos *tableaux* a seguir:

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria viu eu/tu/nós.		
b. A Maria eu/tu/ele viu.		*!

*Tableau 6*

Entre os candidatos (a) e (b), o candidato (a) é o ótimo. O candidato (b) é agramatical em PB, ao passo que (a), como mencionamos, é gramatical, ainda que estigmatizado. No próximo *tableau*, unificamos as análises com os demais pronomes que aparecem em posição pós-verbal quando na função de objeto direto:

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria viu eu/tu/você/ele/nós/a gente.		
b. A Maria eu/tu/você/ele/nós/a gente viu.		*!

*Tableau 7*

Como podemos constatar, o ranqueamento já proposto explica tanto os casos de próclise (vide *Tableau 4*) como os casos em que os pronomes tônicos são complementos verbais em PB atual. Poderíamos parar, então, por aqui, mas gostaríamos de perseguir uma outra ideia: gostaríamos de ver a competição entre as formas clíticas e as plenas no caso dos pronomes de fato.

Dissemos que os pronomes com características nominais (*você, a gente, ele*) sincretizaram suas formas nominativa e acusativa. Agora, queremos ver até onde essa linha de raciocínio pode nos levar: e se essa tendência se generalizar *para todos os pronomes*? Ou seja, e se as formas clíticas forem abandonadas e a gramática do PB contar apenas com pronomes tônicos?

Há três vantagens aparentes nesse caminho: (i) o quadro pronominal se estabiliza mantendo apenas um tipo de pronome (a saber: os tônicos); (ii) todos os pronomes poderão atuar tanto como sujeito como objeto, já que podem desempenhar dupla função com a mesma forma; e (iii) a língua mantém sua forma não marcada SVO, mesmo quando usamos pronomes como complementos verbais. Veja abaixo:

(i) Estabilização do quadro pronominal:

De

Forma nominativa	Identidade morfológica	Forma acusativa
eu	≠	me
você	=	você
tu	≠	te
ele	=	ele
nós	≠	nos
a gente	=	a gente
vocês	=	vocês
eles	=	eles

**Tabela 1:** Quadro pronominal com pronomes tônicos e clíticos

poderia passar a

Forma nominativa	Identidade morfológica	Forma acusativa
eu	=	eu
você	=	você
tu	=	tu
ele	=	ele
nós	=	nós
a gente	=	a gente
vocês	=	vocês
eles	=	eles

**Tabela 2:** Quadro pronominal apenas com pronomes tônicos

(ii) Sincretismo formal na interface com função sintática:

- (11) Eu<sub>sujeito</sub> viu a Maria / A Maria viu eu<sub>objeto</sub>.  
 (12) Você<sub>sujeito</sub> viu a Maria / A Maria viu você<sub>objeto</sub>.  
 (13) Tu<sub>sujeito</sub> viu a Maria / A Maria viu tu<sub>objeto</sub>.  
 (14) Ele<sub>sujeito</sub> viu a Maria / A Maria viu ele<sub>objeto</sub>.  
 Etc.

(iii) Estrutura canônica SVO:

- (15) A Maria viu o Pedro.  
       S       V   O  
 (16) A Maria viu eu/você/tu/ele.  
       S       V   O

Na verdade, vários estudos já apontam para a substituição de dois desses pronomes por outras formas pronominais (do grupo que estudamos em 3.2.1) no vernáculo do PB: *tu* está perdendo espaço para *você*, e *nós* está perdendo terreno para *a gente* (cf. MONTEIRO, 1994; MENON, 1995; LOPES, 1999, 2007, entre outros). Essa parece ser uma tendência que vem a favor da nossa hipótese de favorecer os pronomes que podem sincretizar as formas nominativa e acusativa. Nesse caso, ao invés de construções com *tu* e *nós* na função de objeto passarem a fazer parte do vernáculo da língua e perderem seu estigma marcado, essas formas podem simplesmente ser substituídas por outras que são aceitas em diversos registros e dialetos como formas sincréticas nominativo-acusativas (*você* e *a gente*)<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Ou seja: assumindo que a língua esteja buscando manter a ordem SVO, no caso dos pronomes *tu* e *nós*, o problema do estigma linguístico pode ser resolvido de duas maneiras: ou construções como *A Maria viu tu* e *A Maria viu nós* deixam de ser estigmatizadas e esses pronomes deixam de ser “marcadores” para se tornarem

De qualquer maneira, queremos confrontar, em análises com restrições, as formas tônica e clítica desses três pronomes. Por isso, apresentamos, abaixo, análises em que os candidatos apresentam pronome tônico vs. pronome clítico. Mostraremos que, nessas “disputas”, o tônico leva a melhor, considerando o ranqueamento proposto:

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria viu eu.		
b. A Maria eu viu.		*!
c. A Maria viu-me.	*!	
d. A Maria me viu.		*!

Tableau 8

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria viu tu.		
b. A Maria tu viu.		*!
c. A Maria viu-te.	*!	
d. A Maria te viu.		*!

Tableau 9

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	STAY
☞ a. A Maria viu nós.		
b. A Maria nós viu.		*!
c. A Maria viu-nos.	*!	
d. A Maria nos viu.		*!

Tableau 10

O que tentamos mostrar, nos *tableaux* acima, foi a competição entre quatro formas possíveis a *output* quando temos um pronome na função de objeto direto em PB:

- (a) um pronome tônico pós-verbal;
- (b) um pronome tônico pré-verbal;
- (c) um pronome clítico pós-verbal (enclítico);
- (d) um pronome clítico pré-verbal (proclítico).

Nas análises expressas nesses *tableaux*, o candidato (a) é o candidato ótimo. Isso, contudo, é problemático. Sabemos que esse é, de fato, o caso com os pronomes com características nominais – *você, ele, a gente* –, como mostramos nas análises da seção 3.2.1. E sabemos que esse também é o caso para muitos falantes do PB que usam formas como aquelas expressas pelos candidatos (a) dos *Tableaux* 8 a 10 – chamemos a essa variedade de *dialeto 1*. Entretanto, o que aparece nesses *tableaux* não reflete a gramática do nosso próprio dialeto – chamemos de *dialeto 2*. Ou seja: entre os candidatos (a) a (d) dos *tableaux* acima, o candidato ótimo (de acordo com nossa variedade, o dialeto 2) deveria ser o candidato (d). Foi isso o que mostramos em 3.1. No entanto, se estamos agora afirmando que candidatos como (a) e (b) competem com candidatos como (c) e (d), temos de conseguir demonstrar que, na gramática do nosso dialeto (o dialeto 2), o candidato (d) – e não (a) – seja o candidato ótimo.

“indicadores”, no sentido laboviano; ou essas formas dão lugar a outras formas vernaculares não estigmatizadas (como *você e a gente*), que podem sincretizar os casos nominativo e acusativo. Estudos variacionistas têm apontado para esta última solução (cf. MONTEIRO, 1994; MENON, 1995; LOPES, 1999, 2007; ZILLES, 2002, 2005, 2007a, 2007b).

Nossa proposta de análise com as restrições que elencamos até agora e com o ranqueamento que propusemos está dizendo o seguinte: se a competição dos candidatos a *output* envolver apenas clíticos, o candidato proclítico é o candidato ótimo; se a competição entre os candidatos envolver apenas pronomes tônicos, o candidato que respeitar a sequência SVO é o candidato ótimo. Contudo, gostaríamos de formalizar um ranqueamento gramatical que mostrasse como acontece quando há competição entre pronomes clíticos e pronomes plenos para o dialeto 2. Já mostramos, nos *Tableaux* 8 a 10, análises que representam um dialeto do PB que aceita formas como *A Maria viu eu na festa ontem* (o dialeto 1). Entretanto, temos de mostrar que há, de fato, dois dialetos no que diz respeito ao uso de pronomes em função de objeto direto em PB hoje. Além do dialeto 1, há um dialeto que não aceita frases como *A Maria viu eu na festa ontem* (mas aceita *A Maria viu ele na festa ontem*). Ou seja: o dialeto 2 aceita pronomes tônicos com características nominais em posição pós-verbal, mas não aceita que isso aconteça com pronomes de fato; nesse caso, temos de usar uma forma clítica em posição pré-verbal (*A Maria me viu na festa ontem*).

Com apenas duas restrições no ranqueamento, não conseguimos analisar os dados de maneira adequada; precisamos de outra restrição, que reflita o fato de que a gramática de alguns falantes não tolera pronomes nominativos em posição de objeto. Trata-se de uma restrição morfológica que reflete a condição de *Elsewhere* ou “princípio de Pânini” (ANDERSON, 1969; KIPARSKY, 1973; ARONOFF, 1976)<sup>18</sup>. Ou seja: o uso de uma forma mais específica se aplica *antes* de uma forma mais genérica.

**PRONOME ACUSATIVO:** a função de objeto direto é restrita ao pronome acusativo<sup>19</sup>.

Em outras palavras, se a língua (o dialeto 2, no caso) dispõe de uma forma pronominal marcada com caso acusativo, e se há uma função que exige um pronome especializado nessa forma, esse pronome deve ser favorecido, em detrimento de uma forma pronominal mais “geral” (ou menos específica). Essa restrição já é bem conhecida até mesmo pelos estudos gramaticais normativos de tradição latina (e que vemos em português e que deve influenciar o dialeto 2): os pronomes nominativos devem ser usados exercendo apenas a função sintática de sujeito, enquanto os acusativos devem ser empregados na função de objeto. Ou seja, o emprego de pronome não marcado morfológicamente em função acusativa acarreta obrigatoriamente uma violação. Vejamos como resolvemos o conflito nos *tableaux* abaixo.

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
a. A Maria viu eu.		*!	
b. A Maria eu viu.		*!	*
c. A Maria viu-me.	*!		
☞ d. A Maria me viu.			*

Tableau 11

No *Tableau* 11, vemos que o candidato ótimo é (d), pois viola apenas a restrição mais baixa no *ranking*. O mesmo acontece se reanalisarmos os *Tableaux* 9 e 10, agora com a restrição ACUSATIVO:

<sup>18</sup> Sobre a condição de *Elsewhere* em TO, remetemos o leitor a McCarthy (2002, 2011) e Prince e Smolensky (2004).

<sup>19</sup> Ou, de maneira mais formal: atribua uma marca de violação para cada pronome não acusativo em função de objeto direto. Como nos apontou Marcos Goldnadel (em comunicação pessoal): “[...] onde há marcação de caso (no português, apenas no sistema pronominal) a função sintática deve ser a que está relacionada com o caso” – Cf. também Wildner (2014).

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
a. A Maria viu tu.		*!	
b. A Maria tu viu.		*!	*
c. A Maria viu-te.	*!		
☞ d. A Maria te viu.			*

Tableau 12

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
a. A Maria viu nós.		*!	
b. A Maria nós viu.		*!	*
c. A Maria viu-nos.	*!		
☞ d. A Maria nos viu.			*

Tableau 13

Ou seja, na competição de candidatos a expressar um objeto com pronomes de fato (*eu, tu, nós*), o candidato ótimo aqui é aquele com o clítico correspondente, em posição proclítica. Esse ranqueamento representa a “gramática de colocação pronominal” do dialeto 2, proposta nesta análise:

(17) DIRCL >> ACUSATIVO >> STAY

Resta reanalisarmos aqueles casos em que o complemento verbal é um pronome com características nominais (*você, ele, a gente*). Para esses casos, não usamos o clítico – *você* e *a gente* não têm correspondente pronominal clítico (talvez *te* e *nos*, por “empréstimo”). Para os pronomes de 3ª pessoa (*ele, ela, eles, elas*), é duvidável afirmar que contam com clíticos que fazem parte do vernáculo do PB no séc. XXI. Nesses casos, usamos o pronome tônico, como já mostramos em análises anteriores. Vejamos agora a análise com esses pronomes, com o ranqueamento que propusemos em (17).

Quem viu o João ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
☞ a. A Maria viu ele.		*	
b. A Maria ele viu.		*	*!

Tableau 14

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
☞ a. A Maria viu você.		*	
b. A Maria você viu.		*	*!

Tableau 15

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
☞ a. A Maria viu a gente.		*	
b. A Maria a gente viu.		*	*!

Tableau 16

Vemos que o ranqueamento proposto em (17) também consegue dar conta da análise dos casos em que não temos competição entre pronomes clíticos e tônicos. Repare que tanto o candidato (a), ótimo, como o (b) violam a restrição ACUSATIVO. Contudo, o candidato ótimo não viola a restrição seguinte, STAY. É um caso de *emergência do não-marcado* em TO<sup>20</sup>. E o mais interessante é que

<sup>20</sup> Cf. Costa (2001), Mascaró (2004), McCarthy (2002, 2008).

essa mesma solução de ranqueamento explica também o dialeto 1, que não conta com clíticos pronominais. Ou seja, o ranqueamento proposto em (17) explica tanto a colocação pronominal do dialeto 2 quanto do dialeto 1, que vimos anteriormente. Veja análises do dialeto 1 no *tableau* 17, abaixo, e compare com os *tableaux* (11) a (16), do dialeto 2.

Quem a Maria viu ontem?

	DIRCL	ACUSATIVO	STAY
☞ a. A Maria viu eu\tu\ocê\ele\nós\ a gente\eles.		*	
b. A Maria eu\tu\ocê\ele\nós\ a gente\eles viu.		*!	*

*Tableau 17*

Como o dialeto 1 não conta com clíticos, explicamos formalmente por que os pronomes tônicos em função de complemento verbal aparecem *depois* do verbo: para respeitar o princípio de organização sintática básica da língua, expresso pela restrição STAY<sup>21</sup>.

Com isso, chegamos à definição do ranqueamento para as “gramáticas de colocação pronominal” nos dois dialetos de que tratamos (retomando aqui o ranqueamento que apresentamos em (17)):

(17)            **DIRCL >> ACUSATIVO >> STAY**

Acreditamos que apenas um desses dois dialetos irá se consolidar na língua, o dialeto 1. Apesar de encontrarmos o mesmo ranqueamento das condições gramaticais, a diferença entre os dialetos reside no fato de que, para os falantes do dialeto 1, os pronomes clíticos não fazem parte de seu vernáculo e não participam de regras produtivas na língua<sup>22</sup>. Vários estudos (já mencionados) apontam justamente para o fato de que os pronomes clíticos estão em declínio em PB. Sendo assim, em se concretizando o dialeto 1, a restrição **DIRCL** não mais se justifica. E como os clíticos pronominais são, na verdade, formas acusativas, a restrição **ACUSATIVO** também deixa de fazer sentido. Ou seja, em momentos futuros do PB, imaginamos que a estratégia de colocação pronominal siga apenas um único princípio de organização gramatical, **STAY**. Em outras palavras, como “ônus”, a língua passará a aceitar pronomes nominativos em função de objeto direto, ao passo que, como “bônus”, a ordem da língua, mais uma vez, voltará a ser SVO, inclusive quando usamos pronomes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos formalizar, neste artigo, a ideia de que, apesar de termos aparentemente variadas maneiras de usar pronomes com a função de objeto direto em PB, algumas poucas restrições estão atuando sobre o fenômeno e um mesmo ranqueamento pode dar conta de explicar essa aparente diversidade. Argumentamos, em última análise, que a gramática do PB busca privilegiar a ordem SVO, mesmo no dialeto que apresenta tratamento diferenciado para pronomes com características nominais (*ocê, ele, a gente*) e para pronomes de fato (*eu, tu, nós*). Afinal, apesar de o dialeto dispor de próclise, quando a colocação pronominal envolve um pronome do primeiro grupo, a estratégia é a colocação pronominal pós-verbal, com manutenção da ordem SVO da língua. Vimos que, em fases anteriores do PB, a ordem SVO já foi a predominante com o uso de pronomes – mas aí a ênclise garantia isso. Como fazer com que a ordem se mantenha SVO quando a língua começa a perder seus clíticos? A resposta que a própria gramática da língua está encontrando parece ser “use pronomes tônicos em ambas as funções: sujeito e objeto”.

<sup>21</sup> Na verdade, cabe aqui uma observação pertinente de Marcos Goldnadel sobre o dialeto 1 (em comunicação pessoal): “Por que os falantes que dizem “viu tu” também dizem “te viu”? (Muitos dos falantes não fazem uso categórico do pronome depois do verbo.) Ou seja, por que há variação nesse grupo? Talvez pelo papel da escola e pelo próprio convívio com o outro grupo [falantes do dialeto 2], que ainda conta com clíticos”. Ver também nota 22.

<sup>22</sup> Em caráter anedótico, podemos afirmar que, mesmo nós, falantes que usamos clíticos, somos surpreendidos ao usarmos pronomes de fato na função de objeto, por vezes.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, S. R. **West Scandinavian vowel systems and the ordering of phonological rules**. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1969.
- ARONOFF, M. **Word formation in generative grammar**. Cambridge: MIT Press, 1976.
- ARRUDA, N. C. **A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado: um estudo sincrônico**. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.
- AYRES, M. R. **Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil**. 2016. 63f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- AYRES, M. R.; OTHERO, G. A. Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil. **Caderno de Squibs**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2016.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BASSO, R.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRISOLARA, L. B. **Os clíticos pronominais do português brasileiro e sua prosodização**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- CAMARA JR., J. M. Ele como um acusativo no português do Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Dispersos**. Rio de Janeiro: FGV, 1972. p. 96-100.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, J. The emergence of unmarked word order. In: LEGENDRE, G.; GRIMSHAW, J.; VIKNER, S. (Ed.). **Optimality-theoretic syntax**. Cambridge: MIT Press, 2001. p. 171-204.
- CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1994.
- \_\_\_\_\_. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp; 1996. p. 163-184.
- \_\_\_\_\_. **O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: UEL, 1997.
- \_\_\_\_\_. Para a história do Português Brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 31-47., 2003.
- DRYER, M. Order of subject, object, and verb. In: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). **The world atlas of language structures**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 330-333.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, L. F. **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 19-34.

FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. **Fragmenta**, Curitiba, n. 13, p. 51-82., 1996.

GALVES, C. O objeto nulo em português brasileiro: percurso de uma pesquisa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 17, p. 65-90, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

GRIMSHAW, J.; SAMEK-LODOVICI, V. Optimal subjects and subject universals. In: BARBOSA, P. et al. (Ed.). **Is the best good enough? Optimality and competition in syntax**. Cambridge: MIT Press, 1998. p. 193-220.

KATO, M. A. Pronomes fortes e fracos na sintaxe do português brasileiro. **Revista Portuguesa de Filologia**, Coimbra, v. XX, p. 101-122, 2002.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KIPARSKY, P. "Elsewhere" in phonology. In: ANDERSON, S. R.; KIPARSKY, P. **A festschrift for Morris Halle**. Holt: Rinehart and Winston, 1973. p. 93-106.

LOPES, C. R. S. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico**. 1999. 181f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português**. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

\_\_\_\_\_. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-120.

MASCARÓ, J. External allomorphy as emergence of the unmarked. In: McCARTHY, J. **Optimality theory in phonology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 513-522.

MCCARTHY, J. **A thematic guide to Optimality Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Doing optimality theory: applying theory to data**. Oxford: John Wiley & Sons, 2011.

\_\_\_\_\_; PRINCE, A. **Prosodic morphology I: constraint interaction and satisfaction**. Manuscrito, University of Massachusetts, Amherst, e Rutgers University, New Brunswick, N. J., 1993.

MENON, O. S. P. O sistema pronominal do português. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, 1995.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**. Fortaleza: EUFC, 1994.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 207-222.

OMENA, N. P. de. **Pronome pessoa de terceira pessoal: suas formas variantes em função acusativa**. 1978. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

OMENA, N. P. de. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, A. et al. **Relatório final de pesquisa: projeto subsídios do projeto censo à educação**. Rio de Janeiro, UFRJ, v. 2, 1986. p. 286-329.

OTHERO, G. A.; MENUZZI, S. M. Distribuição de elementos leves dentro do VP em português: interação entre sintaxe, prosódia e estrutura informacional em Teoria da Otimidade. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.23-44, 2009.

\_\_\_\_\_; FIGUEIREDO SILVA, M. C. Focalização em português: interface entre condições sintáticas, prosódicas e de estrutura informacional. In: CRUZ, R. T. (Org.). **As interfaces da gramática**. Curitiba: CRV, 2012. p. 119-135.

OTHERO, G. A.; AYRES, M. R.; SCHWANKE, C.; SPINELLI, A. C. A relevância do traço gênero semântico na realização do objeto nulo em português brasileiro. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 64-86, 2016.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. **Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito**. [A sair].

OTHERO, G. A.; SPINELLI, A. C. **Analisando a retomada anafórica do objeto direto em português falado**. [A sair].

PAGOTTO, E. G. **A posição dos clíticos em português – um estudo diacrônico**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 185-206.

PEREIRA, M. G. D. **A variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1981.

PERINI, M. A. **Modern Portuguese: a reference grammar**. Yale University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. **Optimality theory: constraint interaction in Generative Grammar**. RuCCs Technical Report 2, Rutgers University Center for Cognitive Science, Piscataway, N. J., 1993.

\_\_\_\_\_. Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar. In: McCARTHY, J. **Optimality theory in phonology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2004.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. Overt vs. null direct objects in spoken Brazilian Portuguese: a semantic/pragmatic account. **Hispania**, v. 85, n.3, 2002.

VIEIRA, S. R. **Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português**. 2002. 441f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, S. R. A ordem dos clíticos em lexias verbais simples nas variedades brasileira, européia e moçambicana do português. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba, UFPR, 2003. VIEIRA-PINTO, C. A.; COELHO, I. L. O objeto direto anafórico de SN: uma análise da fala de Florianópolis em duas sincronias. **ReVEL**, edição especial n. 13, p. 245-263, 2016.

VITRAL, L. A forma *cê* e a noção de gramaticalização. **Revista de Estudos da Linguagem**, Campinas, v. 5, n.4, 1996.

WILDNER, R. **A ordem pronominal do português brasileiro**: uma análise via Teoria da Otimidade. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZILLES, A. M. S. Grammaticalization of 'a gente' in Brazilian Portuguese. **Working Papers in Linguistics**, Florianópolis, v. 8, n. 3, 2002.

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of 'a gente' in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, Cambridge, v. 17, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. Grammaticalization of *a gente* as a cluster of changes: evidence from apparent and real time studies. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 4, 2007a.

\_\_\_\_\_. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, p.27-44, 2007b.

Recebido em 09/06/2016. Aceito em 07/07/2016.

# ESTRUTURA LINGUÍSTICA E ESTRUTURA CONCEITUAL: INTERPRETAÇÃO ESCALAR DE UM SUBEVENTO CAUSAL<sup>1</sup>

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA Y ESTRUCTURA CONCEPTUAL: INTERPRETACIÓN ESCALAR  
DE UN SUBVENTO CAUSAL

LINGUISTIC STRUCTURE AND CONCEPTUAL STRUCTURE: A SCALAR READING OF  
CAUSAL SUBEVENT

**Morgana Fabiola Cambrussi\***

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: Este trabalho propõe uma pesquisa em torno da simetria de comportamento verificada entre *verbos de movimento direcionado* e *verbos de mudança de estado*. O estudo levantará a ‘causatividade’ como um elemento-chave, responsável pela participação desses predicadores verbais em processos de alternância, como a alternância causativa. Além disso, será proposto que o operador causal está primitivamente atrelado à ideia de mudança (de estado e de localização espacial) e de distribuição escalar dessa mudança, o que demandaria a inserção do operador na representação lexical dos itens integrantes dessas duas classes, as quais compartilhariam ‘causatividade’, uma propriedade de estrutura semântica, contrastando com os *verbos de modo de movimento*.

PALAVRAS-CHAVE: Causatividade. Verbos de modo de movimento. Verbos de movimento direcionado. Verbos de mudança de estado.

---

<sup>1</sup> Queremos agradecer as valiosas contribuições dos dois pareceristas anônimos que avaliaram este trabalho. A maior parte delas está incorporada aqui; outras se tornaram provocações para trabalhos futuros, como o apontamento da necessidade de testes sintáticos para detectar eventos complexos e de paráfrases para verificar a raiz *modo de movimento* de forma mais clara.

RESUMEN: Este trabajo propone una investigación acerca de la simetría de comportamiento verificada entre *verbos de movimiento direccionado* y *verbos de cambio de estado*. El estudio levantará la “causatividad” como elemento clave, responsable por la participación de esos predicadores verbales en procesos de alternancia, como la alternancia causativa. Además, se propone que el operador causal está primitivamente asociado a la idea de cambio (de estado y de localización espacial) y de distribución escalar de ese cambio, lo que demandaría la inserción del operador en la representación lexical de los elementos integrantes de esas dos clases, las cuales compartirían “causatividad”, una propiedad de estructura semántica, contrastando con los *verbos de modo de movimiento*. PALABRAS CLAVE: Causatividad. Verbos de modo de movimiento. Verbos de movimiento direccionado. Verbos de cambio de estado.

RESUMEN: Este trabajo propone una investigación acerca de la simetría de comportamiento verificada entre *verbos de movimiento direccionado* y *verbos de cambio de estado*. El estudio levantará la “causatividad” como elemento clave, responsable por la participación de esos predicadores verbales en procesos de alternancia, como la alternancia causativa. Además, se propone que el operador causal está primitivamente asociado a la idea de cambio (de estado y de localización espacial) y de distribución escalar de ese cambio, lo que demandaría la inserción del operador en la representación lexical de los elementos integrantes de esas dos clases, las cuales compartirían “causatividad”, una propiedad de estructura semántica, contrastando con los *verbos de modo de movimiento*. PALABRAS CLAVE: Causatividad. Verbos de modo de movimiento. Verbos de movimiento direccionado. Verbos de cambio de estado.

ABSTRACT: This paper proposes a research on the symmetric behavior observed between direction of *motion verbs and change of state verbs*. The study considers 'causativity' a central linguistic element, responsible for the participation of these two verbal classes in alternation processes, such as causative alternation. Furthermore, we propose that there is a causal operator primarily connected with the basic idea of change (of state, or of spatial location), also connected to the scalar distribution of the change. This assumption requires a place to this causal operator in the lexical semantics' representation of both classes – change of state, and direction of motion verbs –, which share the structural semantic property 'causativity'. This scheme is opposite to the one we can observe in the *manner of motion verbs*.

KEYWORDS: Causativity. Manner-of-motion verbs. Direction-of-motion verbs. Change-of-state verbs.

## 1 INTROUÇÃO

Neste artigo, apresenta-se uma discussão em torno da simetria de comportamento sintático-semântico observada entre duas classes verbais: *verbos de movimento direccionado* e *verbos de mudança de estado*. O objetivo principal é o de formalizar essa simetria, relacionando a estrutura semântica desses dois grupos de predicadores verbais e demonstrando como a distinção mantida em relação aos *verbos de modo de movimento* pode ser formalmente apresentada.

A análise desenvolvida no trabalho está organizada do seguinte modo: inicialmente, argumenta-se em defesa do papel central da ‘causatividade’ para a definição da participação e da não participação de predicadores verbais em processos de alternância, como ilustrado com a alternância causativa; em seguida, sustenta-se que há um operador causal primitivamente atrelado à ideia de mudança de estado e de localização espacial e à de distribuição escalar dessa mudança; por fim, essa análise acarreta a inserção do operador na representação lexical dos itens integrantes dessas duas classes, as quais compartilhariam ‘causatividade’, uma propriedade de estrutura semântica, produzindo-se um enriquecimento das regras de representação lexical para os *verbos de movimento direccionado* e para os *verbos de mudança de estado*.

## 2 ‘CAUSATIVIDADE’, UM ELEMENTO-CHAVE

Iniciaremos pela tarefa de definir o elemento CAUSA e, a partir dessa definição, tentaremos esclarecer os conceitos derivados dela: ‘causação’, ‘causalidade’, ‘causatividade’, ‘causativização’, ‘causativo’. As relações de causa&efeito podem ser expressas na língua em

diferentes níveis, desde o plano discursivo-argumentativo, mais amplo, que leva em consideração questões pragmáticas, históricas e ideológicas, por exemplo, até uma relação mais restrita, como é o caso de acarretamento entre sentenças. Em (1), a primeira sentença denota a causa da segunda e a acarreta, enquanto a segunda denota efeito e é um acarretamento da primeira:

- (1) a. Alguém matou Maria.  
b. Maria está morta.

Segundo a definição lógica de acarretamento, a sentença (a) acarreta a sentença (b) porque, se (a) for verdadeira, (b) será necessariamente verdadeira – também porque o significado de (b) está contido no significado de (a) (CHIERCHIA, 2003). Mas é possível que (1b) seja verdadeira e (1a) seja falsa em um contexto de morte natural de Maria. Nesse caso, podemos dizer que (1a) é uma condição suficiente para (1b), mas não é uma condição necessária, pois há circunstâncias em que é possível termos Maria morta sem que alguém a tenha matado. Pela lógica de acarretamentos, podemos afirmar que (1a) acarreta (1b), mas (1b) não acarreta (1a). Pela relação de causa&efeito, podemos dizer que (1b) não é um efeito exclusivo de (1a) ou (1a) não é a única causa possível para (1b).

Há ainda acarretamentos que não são paralelos à relação de causa&efeito dos eventos expressos no par de sentenças, mas se definem por relações estritamente linguísticas, como é o caso dos introduzidos por verbos factivos:

- (2) a. João sabe que o dinheiro acabou.  
b. O dinheiro acabou.

A sentença (2b) é, ao mesmo tempo, pressuposição e acarretamento da (2a), entretanto, a relação de causa&efeito não está presente entre elas e seria absurdo interpretarmos que *O dinheiro acabou* é causa ou efeito de *João sabe que o dinheiro acabou*, embora (2b) tenha de ser necessariamente anterior a (2a). Essa implicação temporal já elimina a possibilidade de (2a) ser causa e (2b) ser efeito, mas também não é suficiente para que (2b) seja causa de (2a), ou seja, apenas a anterioridade de um evento em relação a outro não garante entre eles a relação causa&efeito.

Com isso, chegamos ao mapeamento de alguns aspectos. As relações linguísticas de causa&efeito não se confundem com as de pressuposição e de acarretamento. Se há mais de uma causa possível para um mesmo efeito no mundo e se a anterioridade de um evento em relação a outro não é suficiente para definirmos causa&efeito, então como poderíamos estabelecer essa relação? Em filosofia, existe uma vasta tradição de estudos em torno dessa temática e vamos nos apoiar em uma das visões clássicas, de David Hume, para esclarecer a questão, ainda que estudos recentes a tenham ampliado e apresentado novos desdobramentos (como a ideia de *campo causal* e a de *mundos possíveis*, sustentada pela lógica modal). Segundo a perspectiva clássica, suficientemente adequada para o escopo deste trabalho, a relação causa&efeito comportaria pelo menos três condições (KHOO et al., 2002):

- contiguidade no tempo e no espaço
- prioridade no tempo
- conjunção constante entre causa e efeito

Quando, por experiência, observa-se que um evento *x* é sempre seguido de um evento *y*, então conclui-se que *x* causa *y*. Entre eles verifica-se: evidente adjacência, relação de anterioridade e ligação constante. Se aplicarmos essas condições aos exemplos anteriores, podemos conferir que todas estão presentes na relação entre (1a-b), sendo (1a) anterior a (1b), logo, a causa está em (1a); entretanto, não estão presentes na relação entre (2a-b), pois o evento de João saber que o dinheiro acabou e o evento de o dinheiro acabar não reúnem entre si contiguidade nem conjunção, tampouco são relacionados pela experiência do acontecimento.

Como vimos até aqui, em (1a-b), em que se verifica a relação causa&efeito, a primeira sentença é condição suficiente para a segunda, mas não necessária. É possível, em alguns casos, que uma causa seja mais que condição suficiente para o efeito, ela pode ser condição *sine qua non*. Então, temos dois níveis de incidência de causa, nos quais, conforme Khoo et al. (2002), pode-se acomodar as seguintes circunstâncias: (i) sempre que *x* ocorrer, *y* também ocorre, mas é possível que *y* ocorra sem *x*; logo, *x* é uma causa e *y* um efeito, e *x* é

condição suficiente para  $y$ ; (ii) quando  $x$  não ocorre,  $y$  também não ocorre, mas nem sempre que  $x$  ocorre  $y$  ocorre; logo,  $x$  é uma causa e  $y$  um efeito, e  $x$  é condição necessária para  $y$ . Como exemplo deste segundo nível, tomemos o par:

- (3) a. João foi infectado pelo bacilo de Koch.  
b. João tem tuberculose.

Na relação entre (3a-b), se (a) não ocorre, (b) nunca ocorre. É preciso ser infectado pelo bacilo de Koch para desenvolver tuberculose. Entretanto, nem sempre que o indivíduo é infectado desenvolve a doença, então, (b) só ocorre se (a) ocorrer, mas é possível que (a) ocorra sem que tenha (b) como efeito; (3a) é, nesse caso, causa necessária de (3b).

Compreendemos, portanto, a relação de causa&efeito em dois níveis, registrados tanto quando um evento é condição suficiente quanto quando é condição necessária para a realização de outro. Além disso, por experiência, concebemos que a causa gera o efeito e, por essa razão, o efeito é fixado pela causa. Nesse campo de relações de causa&efeito, ‘causalidade’ e ‘causatividade’ referem-se à propriedade (ou ao potencial) de uma expressão ou de uma circunstância  $x$  expressar causa; ‘causação’ refere-se à incidência de uma causa sobre seu efeito; ‘causativização’ refere-se a tornar causal uma expressão ou uma circunstância que, normalmente, não seria assim interpretada; e, finalmente, ‘causativo’ é o predicado que se atribui ao que tem a propriedade de gerar um efeito ou à expressão que codifica linguisticamente essa propriedade – como as conjunções causais (Maria está morta *porque* alguém a matou) e os verbos causativos (João *matou* Maria). Na seção seguinte, nos deteremos na análise de predicadores verbais causativos.

### 3 MODOS DE CONCEITUALIZAR VERBOS QUE IMPLICAM ‘CAUSAÇÃO’

Há significados, chamados pela semântica cognitiva de esquemáticos (JACKENDOFF, 1983), que são relativos a representações codificadas linguisticamente (como é o caso das flexões de tempo, de número e de pessoa, das expressões subordinativas, da especificação de determinantes etc.), isto é, são significados especializados pelo sistema linguístico e mais restritos. Há também outra classe de significados, considerados mais ricos ou mais diversificados, que está associada ao sistema conceitual e não é diretamente codificada pela estrutura linguística, mas pode ser acessada por meio da linguagem (JACKENDOFF, 1983; EVANS, 2009). Esse segundo nível de significados é a matéria própria da estrutura conceitual e integra um modelo cognitivo de descrição do conhecimento (também linguístico).

Para exemplificarmos esses dois níveis de significados, podemos citar a descrição dos predicadores verbais. A separação entre os níveis não é absoluta e os contextos em que interagem apresentam dificuldades específicas de representação. A complexidade da semântica verbal, pelo menos para o português brasileiro, é amplificada pela interação dos dois níveis de significação, a classe esquemática e a classe conceitual (que equivalem, grosso modo, à distinção feita por Grimshaw (2005) entre estrutura semântica e conteúdo semântico, com foco da autora recaindo sobre a estrutura). Pelo significado esquemático, são abordados aspectos como diátese, entretanto, a diátese é parte da estrutura argumental, integrante da grade semântica, codificadora dos papéis temáticos das entidades selecionadas para as posições argumentais, que se definem pela estrutura conceitual associada ao verbo. Como se vê, falar separadamente dessas duas classes de significado é mais simples que a tarefa de, de fato, separá-las. Além disso, essa separação absoluta é inviável em uma descrição mais produtiva porque, fundamentalmente, o significado dos predicadores verbais se define no plano conceitual<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ao afirmarmos que o verbo *serrar*, por exemplo, é um verbo de instrumento, estamos levando em consideração o modo como esse predicador é conceitualizado, o que interfere diretamente em seu significado esquemático, considerando-se seu comportamento gramatical. A realização de *serrar* com o SP instrumental [com a serra] como modificador só é autorizada sem afetar a semântica da construção se o instrumento estiver também sendo modificado de alguma maneira. Nesse sentido, é redundante (e consideramos mal formado, embora possa ocorrer com motivações pragmáticas bem específicas) dizer que *João serra a tábua com a serra*, mas não o é se *João serra a tábua com a serra torta* e, neste último caso, o adjunto adiciona informação não lexicalizada pelo predicador verbal, o que torna a formação da sentença adequada. Com isso, queremos evidenciar que o significado conceitual tem implicações tão claras na gramática que é bastante frágil assumir a perspectiva de que o conteúdo semântico não possui *vida gramatical*, a exemplo da posição adotada por Grimshaw (2005).

Jackendoff (2012, p.70, tradução livre) reafirma que as ideias de *conceito* e de *significado* não podem ser dissociadas e assume como definição que “[...] o significado de uma palavra é o conceito que ela expressa [...]”, assim como “[...] o significado de uma sentença é o pensamento que ela expressa [...]”. Quando é o caso de que um conceito ou um pensamento podem ser representados por palavras (excluídos os que não podem, como aqueles refletidos principalmente na organização social de primatas não-humanos, mas também na de outros animais), então constituem o significado do material linguístico que se pronuncia. Isso conduz à conclusão de que “[...] linguagem é um sistema que conecta conceitos e pensamentos com o que é pronunciado. Mas conceitos e pensamentos por si só não possuem pronúncia, são conectados a ela. Em outros termos, os pensamentos não são *como* uma linguagem, eles funcionam como uma parte da linguagem.” (JACKENDOFF, 2012, p.73, tradução livre).

O exemplo clássico de Hume, criado para ilustrar como interpretamos as relações de *causa&efeito* a partir das nossas experiências, pode nos ajudar a aplicar essas definições:

- (4) a. A bola branca bateu na bola verde e isso levou (causou) a bola verde a mover-se.  
b. A bola branca bateu na bola verde e, então, imediatamente a bola verde moveu-se.

A sentença em (4b) não necessariamente indica causação, entretanto, derivamos uma interpretação causal de ambas as sentenças em (4). Nossa tendência não é a de tomar uma delas como claramente causativa e a outra como possivelmente causativa; pelo contrário, são intercambiáveis em termos de significado e podem ser usadas para descrever a mesma cena no mundo, sem prejuízo para a interpretação causal. Isso equivale a dizer que a causação está unicamente associada às formas linguísticas, é um pensamento acionado pelas sentenças em (4), considerando-se o modo como normalmente compreendemos o mundo e sua dinâmica de forças. Ou, como diz Jackendoff (2012), essa causação está presente somente no modo como interpretamos a imagem mental gerada, é um pensamento que produzimos sobre ela e que pode ser codificado por diferentes expressões da língua.

Conforme o autor, os processos que nos levam a compreender os acontecimentos do mundo como pertencentes a uma ou outra categoria estão disponíveis porque nossas mentes constroem as próprias categorias. Assim, com base nessa construção cognitiva, classificamos um evento como desencadeador (causa) de outro que é, por isso, resultante (efeito). Esse conceito causativo, ou o pensamento de que há entre dois eventos uma relação *causa&efeito*, é o que se expressa linguisticamente e, ao dizermos de um verbo ou de uma construção gramatical que são causativos, estamos dizendo, em última análise, que expressam um conceito ou um pensamento causativo porque é desse modo que costumam ser categorizados e interpretados.

Então, a causação não é uma propriedade inerente das expressões da língua (muito embora algumas expressões possam ter a propriedade de codificá-la); a ideia de causação é produto de uma associação específica entre dois conceitos, os quais guardam entre si contiguidade, sequencialidade temporal e conjunção constante<sup>3</sup>. Se categorizamos dois eventos dessa forma, estamos interpretando-os como uma relação *causa&efeito*. Essa interpretação é construída por meio das estruturas espaciais e das estruturas conceituais que inconscientemente se formaram na mente, mas que se aplicam a julgamentos conscientes, como aqueles que empregamos para justificar por que há relação *causa&efeito* entre (1a-b), mas não entre (2a-b).

<sup>3</sup> Uma objeção a esses três pontos foi levantada por um dos pareceristas anônimos durante a avaliação deste trabalho. Vamos apresentar a objeção e buscar respondê-la aqui, já que é extremamente bem colocada. Pode-se questionar se há contiguidade, sequencialidade temporal e conjunção constante entre os eventos exemplificados pelo parecerista em (i) e em (ii):

(i) João não consegue comer espinafre porque (a causa disso) ele viu seu tio se engasgar com espinafre quando ele era criança.

(ii) Marty McFly ensina seu jovem futuro pai a enfrentar Biff no filme *De volta para o futuro* porque (a causa disso), no futuro, Biff será um chato de galocha se ninguém enfrentá-lo.

Aparentemente, os eventos em (i) não apresentam conjunção constante, a contiguidade parece pouco plausível, mas a sequencialidade temporal está clara. Entretanto, (i) denota uma cena de afetação psicológica e episódica, cuja natureza não repetível (apenas em tese, porque o tio pode se engasgar mais uma vez e isso produzir novo choque) nos força a entender que cada evento de João não comer espinafre é contíguo à afetação psicológica de João que é contígua ao evento de o tio dele ter se engasgado; entre todos os pontos dessa cadeia causal há conjunção constante e contiguidade mantidas. No dado de (ii), o mais interessante é discutirmos a suposta localização da causa no futuro, o que fragilizaria a ideia de sequencialidade temporal. Mas essa é claramente uma falácia ficcional, tendo em vista que Marty McFly tem conhecimento privilegiado de um fato futuro, esse fato se converte em causa para que a personagem mude um ponto do passado. Contudo, a causa de *ensinar* não é o fato porvir, mas o saber da personagem, que primeiro descobre um problema e depois age sobre ele (*ensina seu jovem futuro pai*). Em função da natureza deste texto, não poderemos discutir a totalidade dos contraexemplos apresentados, mas a lógica de análise é a mesma.

Afunilando essa discussão, podemos ir direto às classes verbais que pretendemos analisar. São tradicionalmente chamados *verbos causativos* aqueles que, além de ter uma interpretação que inclua um elemento causal, também possuem um comportamento gramatical que reflete uma possibilidade de alternância em termos de realização argumental, em que uma construção *Agente + verbo + Paciente* passa a *Paciente + verbo*<sup>4</sup>. A literatura linguística costuma incluir nessa classe quase a totalidade dos verbos de mudança de estado, como *quebrar*, *torcer*, *amassar*, também conhecidos como verbos que comportam em sua estrutura de eventos um evento resultante, por especificarem o resultado *quebrado*, *torcido*, *amassado* da entidade afetada pelo evento (LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 1995, 2005).

Esses verbos ficaram bastante conhecidos por formarem uma classe regular entre os predicadores correlatos em muitas línguas, cujo comportamento gramatical guarda similaridades realmente notáveis. A que vamos destacar aqui é a capacidade de esses verbos licenciarem alternância entre duas diáteses, uma monoargumental e outra biargumental, e participarem da alternância causativo-incoativa (ou causativo-ergativa). Esses verbos são primitivamente transitivos, mas podem ter apagamento do argumento com papel de agente e ocorrer em uma construção monoargumental, com argumento único afetado pelo desencadeamento do evento, e não responsável pelo seu desenvolvimento (CAMBRUSSI, 2009):

- (5) a. Alguém quebrou a ponta do lápis.  
b. A ponta do lápis quebrou.
- (6) a. Alguém torceu o arame da cerca.  
b. O arame da cerca torceu.
- (7) a. Alguém amassou a lataria do carro.  
b. A lataria do carro amassou.

Conforme Levin e Rappaport-Hovav (1995, 2005), os verbos de (5), (6) e (7) são inacusativos e denotam eventualidades de causa externa; aliás, esse é o critério semântico que as autoras utilizam para diferenciar inacusativos de inergativos, pois inergativos como *correr* seriam eventualidades internamente causadas, com controle da eventualidade exercido pela própria entidade sobre a qual predica o evento. Segundo essa visão, verbos inacusativos são aqueles que descrevem eventualidades que estão sob o controle de uma força externa ao evento, a exemplo da entidade denotada indefinidamente por *alguém*, em (7a). Não vamos entrar no mérito dessa distinção, mas queremos discutir um pouco mais a natureza da eventualidade denotada pelos verbos que participam dos processos de alternância causativa.

Compreender o verbo *amassar*, em sua forma transitiva (7a), como causativo e especificar que a eventualidade por ele denotada possui uma causa externa significa ter em mente sua associação com o segundo evento, o estado resultante de (7b), mesmo nos contextos em que há formação biargumental, com ênfase no processo de realização do evento, e não na perspectiva de mudança de estado. Essa leitura também vale para os exemplos (5) e (6). Mas não é a possibilidade de alternância, ou seja, o comportamento gramatical desses predicadores, o que nos revela que são causativos de causa externa, pois essa noção de causalidade está na origem do recorte do fenômeno, e isso nos mostra que sua percepção é anterior à identificação da própria classe de verbos causativos e à identificação dos comportamentos gramaticais partilhados entre os integrantes da classe.

Ao retomarmos e aplicarmos ao exemplo (7) as condições para ocorrência da relação *causa&efeito* apresentadas anteriormente, verificamos que o evento de alguém amassar a lataria do carro é necessariamente seguido do estado de amassado do material, além de haver prioridade no tempo para o primeiro evento – a causa – e de haver uma conjunção constante entre ela e o estado resultante – o efeito. A compreensão dos conceitos que conduzem o falante a essa análise é o que nos permite atribuir uma interpretação causal para (7a). Além disso, sabemos que a lataria do carro pode resultar amassada sem que alguém exerça força sobre ela, como quando

<sup>4</sup> Há falantes do português brasileiro cujo dialeto parece não tolerar a formação dessas construções sem a presença do clítico *se*, como em *O arame se torceu*/\**O arame torceu*. Nesses casos, tende-se a julgar como agramatical a sentença sem *se*. Entretanto, também parece ser o caso de que esses mesmos falantes aceitam o apagamento do clítico em construções como *A porta (se) fechou*/*O papel (se) rasgou*. Mesmo no sul do país, em que a exigência de realização do clítico aparenta a ser mais forte, suspeitamos de uma tendência de ampliação dos contextos de alternância de verbos causativos em que o apagamento do *se* em construções monoargumentais passa a ser tolerado. Neste trabalho, vamos uniformizar os dados de análise como gramaticais sem o clítico, de acordo com os julgamentos de gramaticalidade da autora (cujo vernáculo pertence à região Sul).

sofre a ação de eventos naturais, por exemplo. Nesse caso, podemos complementar a análise de causalidade considerando que o segundo evento é um efeito do primeiro, pois sempre que o primeiro evento ocorre o segundo também ocorre, mas é possível que o segundo evento ocorra sem que seja precedido do primeiro; então, (7a) é uma causa suficiente, mas não necessária para (7b).

Em termos de estrutura conceitual, a causação é apresentada como um componente proeminente do significado de muitos verbos (JACKENDOFF, 2002), nem todos classificados entre os que denotam mudança de estado. Os chamados verbos causativos são, portanto, uma parcela dos predicadores verbais que exprimem causa (*assassinar, convencer, chatear, colocar* são exemplos de outros com mesma propriedade, mas que não se encaixam na classe). Para capturar o elemento semântico comum a esses diferentes grupos de verbos, Jackendoff (2002) introduz o elemento abstrato CAUSE, cuja complexidade já havia sido apresentada em Talmy (2000).

Esse elemento também representa o que Jackendoff chama de transparência semântica (caso clássico de polissemia), que se verifica entre as sentenças (7a-b) e demais pares, já que parece haver um conceito original contido em ambos os conceitos derivados, tanto na sentença que exprime a causa quanto na que exprime o efeito. Em outras palavras, podemos considerar, para nosso interesse, que o conceito original associado a *amassar* comporta a relação causa&efeito e que os conceitos derivados, de causação em (7a) e de estado resultante em (7b), são parte desse conceito original. As partes também estão relacionadas conceitualmente, por isso enunciar (7a) é suficiente para que se infira (7b), mas enunciar (7b) não é suficiente para que se infira (7a), pois diferentes causas concorrem para um mesmo efeito<sup>5</sup>.

Em contraponto, mas nem tanto, quando afirmamos (8a),

- (8) a. Maria colocou o bolo no forno.  
 b. \*O bolo colocou no forno.  
 c. O bolo está no forno.

nos termos de Jackendoff (2002), também estamos acionando o jogo causativo de conceitos mobilizado nas sentenças de (5) a (7), independente da possibilidade ou da impossibilidade de realização da forma incoativa em (8b). O que está em evidência aqui é a família causal, cujas funções de causalidade se expressam na gramática, mas não se estruturam nela. Nesse sentido, *colocar* é tão causativo quanto *quebrar* ou *abrir*, a despeito destes últimos participarem da alternância causativa, mas o primeiro não<sup>6</sup>.

A sentença (8a) não significa outra coisa senão que Maria causou o bolo estar no forno, ela agiu de modo que suas ações desencadearam uma mudança de localização espacial para um objeto identificado como bolo; esta mudança é um estado resultante, um efeito expresso em (8c). Mais uma vez, a forma transitiva é claramente uma causa suficiente, não necessária. E ainda, por decomposição semântica, é possível explicitar que *amassar, quebrar, torcer, colocar* codificam significados incorporados pelo conceito de causação, um elemento por certo integrante da semântica desses predicadores verbais em uma relação de *parte de*, pois são diretas as conexões que podem ser atribuídas também aos conceitos derivados (de causa e de efeito).

Entre outros verbos que exprimem causa, mas não são classificados entre os de mudança de estado, estão os de movimento direcionado (alguns estão listados em (9)), cujos integrantes não lexicalizam mudança de estado nem modo de movimento, mas movimento e sua direção (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2010). Esses verbos são, em associação aos verbos de mudança de estado, agrupados entre os verbos de resultado:

<sup>5</sup> Uma excelente ressalva feita por ocasião da avaliação deste texto dá conta de que: a função de sujeito de (7b) é exercida por uma entidade interpretada como paciente e isso é suficiente para que se gere a inferência de que algo ou alguém amassou a lataria do carro. Estamos de pleno acordo. Nossa argumentação, conforme tentamos desenvolver, afirma que da verdade de (7a) deriva-se a verdade de (7b), mas da verdade de (7b) não se deriva a verdade de (7a). Não é contraditório afirmar que *A lataria do carro amassou, mas ninguém fez isso* (foi culpa da queda de um galho sobre o capô), ao passo que é contraditório dizer que *Alguém amassou a lataria do carro, mas ela não ficou amassada*.

<sup>6</sup> Não estamos voltados para a investigação de por que alguns verbos participam da alternância causativa e outros não a licenciam. O leitor que desejar um estudo mais aprofundado sobre realização argumental pode consultar o trabalho de Levin e Rappaport Hovav (2005), em que essas e outras diferenças são detalhadas com base em uma análise que considera a interação de restrições linguísticas de ordem sintática e de ordem semântica.

(9) verbos de movimento direcionado: *para cima* – aumentar, elevar, ascender, escalar, galgar, trepar; *para baixo* – descer, abaixar, pousar, derrubar; *para algum local* – chegar, alcançar, atingir, vir; *para frente* – avançar, ultrapassar; *para trás* – regredir, retroceder, voltar; *para dentro* – entrar, penetrar, adentrar(se), embrenhar(se), mergulhar; *para fora* – sair, ultrapassar.

Esses predicadores verbais estão incluídos entre os que compartilham causação independentemente de haver simetria entre seu comportamento gramatical e o de verbos tradicionalmente chamados causativos. Apesar dessa ressalva, em verdade, há grande simetria de comportamento gramatical, como podemos evidenciar por meio dos exemplos:

- (10) a. Maria derrubou comida da mesa.  
 b. \*A comida derrubou da mesa.  
 c. A comida caiu da mesa.
- (11) a. O fazendeiro avançou a cerca da propriedade alguns metros.  
 b. A cerca da propriedade avançou alguns metros.
- (12) a. Os comerciantes subiram os preços.  
 b. Os preços subiram.

Assim como os verbos de mudança de estado, reconhecidos como verbos causativos, licenciam alternância causativa, os verbos de movimento direcionado em (11) e (12), *avançar* e *subir*, também a licenciam. Nos exemplos, a entidade representada pelo primeiro argumento das construções transitivas em (a) é desencadeador do evento denotado, e o desencadeamento desse evento é causa para os resultados expressos em (b), de (11) e (12), e em (c), de (10). O fato de haver uma especificação lexical entre *derrubar* e *cair* cria uma série de restrições para a alternância direta e acaba por bloquear a ocorrência de (10b). Como Maria não pode cair a comida da mesa, essa ideia se codifica na língua por meio de (10a), a comida também não pode se derrubar da mesa, então essa ideia se codifica na língua por meio de (10c). A não ser, claro, que o falante opte por uma causativa sintática, capaz de explicitar ainda mais as relações causa&efeito, por meio da inserção do verbo *fazer*, que põe em evidência o evento original, quer dizer, a causa:

- (13) a. Maria fez a comida cair da mesa.  
 b. O fazendeiro fez a cerca da propriedade avançar alguns metros.  
 c. Os comerciantes fizeram os preços subir.

Do mesmo modo que conduzimos as análises de causação para os verbos de mudança de estado, parece plausível considerarmos que as construções de (10) a (13), com verbos de movimento direcionado, demonstram relações entre eventos em que um é a causa e outro o seu efeito, uma vez que são atendidas as condições de contiguidade no tempo e no espaço, prioridade no tempo e conjunção constante entre causa e efeito. Ainda, todas as construções em (13) representam causas suficientes, não necessárias.

Um ponto interessante para destacar, com certeza, é a natureza do efeito, o que parece guiar parte das posições que diferenciam a causalidade dos verbos que estamos discutindo. Ao contrastarmos as sentenças repetidas em (14), podemos separá-las de modo claro entre as que indicam um estado resultante (e essas logicamente derivam dos verbos de mudança de estado) e as que indicam uma mudança de localização espacial (e essas derivam dos verbos de movimento direcionado):

- (14) a. A ponta do lápis quebrou. = passou de não quebrada a quebrada  
 b. O arame da cerca torceu. = passou de não torcido a torcido  
 c. A lataria do carro amassou. = passou de não amassada a amassada  
 d. A cerca da propriedade avançou alguns metros. = passou de uma posição atrás para uma posição à frente  
 e. Os preços subiram. = passaram de uma posição abaixo para uma posição acima

A semântica da causação, como formulada por Talmy (2000, p. 474), possui uma complexidade compatível com o número de fatores semânticos que estão envolvidos nela e não diferencia as sentenças em (14) em termos de causalidade. Enquanto alguns eventos possuem um aparente descontrolo (como *O cepo de madeira rolou pelo campo*), e podem ser interpretados por uma causação autônoma, outros, muito similares (como *A menina rolou pelo campo*), podem ser interpretados como causação auto-agentiva, que conduz a um auto-direcionamento interno. A agentividade é o fator semântico que incide sobre essas diferenças<sup>7</sup>. Por essa razão, as sentenças em (14) não exprimem agentividade (em especial (d) e (e)) – esse traço foi neutralizado em todas as formas incoativas para que houvesse simetria e para que pudessem ser lidas, de acordo com Talmy, como eventos decorridos de uma causação autônoma, o que equivale a dizer que a força que leva ao desenvolvimento do evento-efeito não está linguisticamente realizada.

Ainda assim, sustentamos – com Jackendoff (2002) – que faz parte da interpretação das sentenças em (14) a ideia de uma causação externa, cuja representação ocorre pelo operador causal CAUSE que citamos antes e detalharemos a seguir. Uma entidade linguística, como Talmy (2000) chama as sentenças, pode expressar de forma autônoma (não-causativa) um evento resultante de uma causação no mundo físico, ou seja, sem focar as relações causais. Mas o que é não-causativo, nesse caso, é a perspectiva do evento ou seu significado esquemático. A ideia de causação parece ser necessariamente recuperada como parte da interpretação das sentenças incoativas em (14), em que há a compreensão mínima de uma mudança, que não é do mesmo tipo, ainda que essas sentenças compartilhem a especificidade de denotarem graus de afetação, conforme discutiremos a seguir.

#### 4 DISTRIBUIÇÃO ESCALAR DA MUDANÇA COMO EFEITO E DOS GRAUS DE AFETAÇÃO

Aquilo a que pretendemos nos referir como *mudança enquanto efeito* do desenvolvimento de eventos de mudança de estado e de movimento direcionado não é uma propriedade semântica discreta, do tipo sim/não, mas gradual, ou seja, escalar, que está tipicamente presente na lexicalização de verbos de resultado, o que inclui os chamados verbos causativos. Neste ponto, precisamos estabelecer uma diferenciação entre o evento denotado por verbos de resultado (*amassar* e *avançar*, por exemplo) e outro evento denotado por verbos de modo de movimento (como *correr* e *nadar*), os quais não compreendem mudanças graduais.

As mudanças escalares<sup>8</sup> e as não-escalares são propriedades em distribuição complementar, de acordo com Rappaport Hovav e Levin (2010, p.28). As autoras consideram que qualquer predicado [+dinâmico] envolve algum nível de mudança; entretanto, verbos de modo de movimento envolveriam mudanças não-escalares, e verbos de mudança de estado envolveriam mudanças escalares – ainda, nunca essas duas propriedades seriam codificadas (ou lexicalizadas) por uma mesma raiz. A escala por trás dessas mudanças escalares é formada por um conjunto de estágios em que um atributo de um argumento verbal pode ser valorado, em determinada direção, com maior ou menor grau (ou incidência ou valor) do atributo.

De acordo com essa posição, então, verbos cuja estrutura lexical envolve mudanças escalares são os de mudança de estado, como *amassar*, e os de movimento direcionado, como *avançar*. *Amassar* envolve uma mudança escalar porque o argumento que sofre mudança de estado tem esse atributo valorado em uma escala de apresentação de sua forma original que vai de mais uniforme (intacto quanto à constituição original) a menos uniforme, constituída de diferentes estágios. Os verbos de movimento direcionado envolvem uma mudança de localização espacial e denotam escalaridade por existir uma trajetória percorrida pressuposta (JACKENDOFF, 1983), dentro da qual diferentes estágios de mudança de localização podem ser verificados e valorados, de acordo com um ponto de referência assumido:

(15) As pessoas desceram a colina.

<sup>7</sup> Entendemos que a agentividade, nesses casos ilustrados, é um fator semântico (e não pragmático) porque é uma propriedade interpretada a priori no contexto da sentença. O apagamento da agentividade, pelo contrário, seria oriundo de fatores pragmáticos, pois, para ser apagada a agentividade de *A menina rolou pelo campo*, são necessárias informações contextuais que subsidiem esse apagamento, como o fato de ela já estar morta e seu corpo ser lançado por um descampado; nesse caso *A menina rolou pelo campo* teria a implicação de agentividade (que é própria da semântica da sentença) pragmaticamente cancelada.

<sup>8</sup> Nos limites deste texto, não será possível discutir aspectos específicos das escalas, como a distinção entre aquelas que são de dois pontos, associadas a verbos como *entrar*, e aquelas que são de múltiplos pontos, como a associada a *subir*. Tampouco será possível discutir os problemas apontados por Rappaport Hovav e Levin (2010) quanto a verbos de movimento direcionado cuja ordem ou direção de valoração na escala não é pré-definida, a exemplo de *cruzar* (a rua, a folha de cheque).

A sentença (15) indica que há uma trajetória, estabelecida entre o topo e a base da colina, cujo ponto de referência é o topo, e *descer* implica um movimento direcionado ordenado para baixo nessa escala. A mudança de localização espacial passa por diferentes pontos em que o atributo de *movimento descendente* pode ser valorado.

As mudanças não-escalares, muito diferentemente, não podem ser valoradas de modo fracionado nem seguir uma ordem determinada para diferentes estágios de um atributo. Pelo contrário, são mudanças complexas, que envolvem múltiplas mudanças, ao ponto de não admitirem um escalonamento entre elas (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2010, p.32). No contraste entre os verbos de modo de movimento *correr* e *caminhar*, por exemplo, verifica-se que, em cada caso, envolve-se um esquema de movimentos corporais, cada um constituindo uma mudança em si, sem escalonamento entre eles, mas que se caracterizam no conjunto por indicar um modo de movimento, o qual permitirá referir de forma específica a um evento do tipo corrida ou a um evento do tipo caminhada. Nesse caso, como predicados dinâmicos, verbos de modo de movimento envolvem mudança, mas uma mudança não-escalar<sup>9</sup>.

Ainda que esse seja mais um ponto de aproximação entre verbos de movimento direcionado e verbos de mudança de estado, é necessário considerar que a distinção entre mudança escalar ou não-escalar, além de indicar tipos diferentes de mudança, não considera um elemento prévio, que responde pela própria possibilidade de distribuição, escalar ou não, da mudança: a causa que incide sobre o atributo. Discutir a natureza da mudança (escalar ou não-escalar) denotada por predicados dinâmicos é uma das frentes de descrição para que se possa dizer de onde a interpretação de mudança derivou para os verbos de mudança de estado e para os verbos de movimento direcionado; outra frente é relacionar a ação sobre esse atributo (que aqui entendemos como o ponto sobre o qual incide a causalidade) ao componente que responde por ela. Nesse caso, proporemos, na seção seguinte, para os verbos de movimento direcionado, que um operador causal integre a representação lexical, como especificação da raiz, sem concorrer com outra propriedade semântica, em eventos de perspectiva causativa e que envolvem uma mudança, como uma estratégia para se formalizar a cadeia causal.

A ideia de cadeia causal foi apresentada em Croft (1991) e se aplica a eventos simples que codificam, entre outras propriedades, transmissão de força não simétrica entre participantes do evento e cadeias causais não ramificadas (sem interligação entre diferentes eventos, por exemplo, como *comprar* implica *vender*). Em termos de interpretação dessa cadeia causal, retomando os exemplos das classes verbais discutidas aqui, em apenas duas delas é possível dizer que há, marcado no léxico, um evento desenvolvido por uma força que origina outro evento:

- (16) a. Alguém amassou a lataria do carro.  
 b. O fazendeiro avançou a cerca da propriedade alguns metros.  
 c. Os atletas nadaram no clube.  
 d. Os atletas nadaram até a praia.

Conforme já discutimos, no caso do verbo de mudança de estado *amassar*, em (16a), alguém agiu sobre a lataria do carro, que sofreu uma mudança e agora está amassada; no caso do verbo de movimento direcionado *avançar*, em (16b), o fazendeiro agiu sobre a cerca da propriedade, que sofreu uma mudança de localização espacial na escala de valores (redimensionada: de delimitação menor para delimitação maior), na direção para frente, e agora se encontra em outro estágio dessa escala. Diferentemente, no caso do verbo de modo de movimento *nadar*, em (16c), os atletas não agem sobre outro participante do evento nem geram uma mudança sobre si mesmos, mas desenvolvem o evento de um modo específico, assim, não há cadeia causal envolvida.

Claramente, seria possível expressar telicidade em uma construção com o verbo *nadar*, como ocorre composicionalmente, em (16d), por meio do adjunto *até a praia*. Entretanto, o movimento direcionado e a mudança de localização seriam resultantes da composicionalidade enquanto recurso gramatical de expressividade linguística, não do que está lexicalizado por *nadar*. Sem contar com o auxílio do adjunto e com a carga semântica da preposição *até*, o verbo não denota resultado, como o fazem os verbos *avançar*

<sup>9</sup> Não estamos incluindo na análise a possibilidade de se expressar culminância do evento por meio da composicionalidade de um adjunto na sentença: *Eva caminhou* denota um evento de caminhada não-escalar; *Eva caminhou até o lago* muda a interpretação para uma ideia de escalaridade (não do verbo, mas da sentença, por composicionalidade).

e *amassar*. Essas distinções devem aparecer nas regras de representação lexical que buscam capturar os componentes de significado conceitualmente estruturados – associados aos verbos de movimento direcionado e aos de mudança de estado, mas não associados aos verbos de modo de movimento.

## 5 REPRESENTAÇÃO LEXICAL DE VERBOS DO TIPO DE AVANÇAR COM CAUSE + BECOME AT<RESULT-PLACE>

Um componente de significado conceitualmente integrado à interpretação dos verbos de mudança de estado e dos verbos de movimento direcionado, conforme apresentamos, é a leitura de mudança escalar. Esses verbos, em sentenças com dois argumentos, representam a perspectiva causal de realização de um evento cujo efeito ou resultado é uma mudança que pode ser valorada de forma gradativa quanto ao atributo aferido pela escala. Apesar dessas simetrias tão fortemente registradas entre os dois grupos verbais, a mudança escalar por eles representada não é de mesma natureza; enquanto verbos de mudança de estado representam a afetação de uma entidade em termos de uma mudança em uma das propriedades que a constitui, verbos de movimento direcionado indicam não uma mudança em seu estado constitutivo, mas em sua localização espacial – o que é uma informação básica na interpretação desses itens lexicais.

- (17) a. O calor derreteu o gelo.  
 b. O gelo derreteu.  
 c. Alguém afundou o gelo no copo.  
 d. O gelo afundou no copo.

A entidade representada por *o gelo* é tão afetada pelo processo de *derreter* que pode, inclusive, não ser mais gelo ao final, ao passo que estar emergida ou submergida no copo não indica outra coisa além de sua disposição no espaço (acima ou abaixo de determinado ponto). A afetação que resulta dos processos (17a) e (17c) é tão distinta em termos de sua natureza que propomos não anular essa distinção na representação lexical desses verbos; pelo contrário, propomos expandir o número de regras que comportem o operador CAUSE na representação, como especificação eventiva, considerando-se a coexistência de subeventos causais conceitualizados pelo falante de acordo com o grau de afetação que acarretam para a entidade afetada na causação<sup>10</sup>.

Em semântica lexical, representações dessa natureza têm sido bastante difundidas desde que a abordagem de decomposição de predicados apareceu no cenário de descrição do conhecimento semântico acumulado pelo falante. Neste trabalho, vamos seguir o que propõem Rappaport Hovav e Levin (2010), em função de essas autoras integrarem sempre à ideia de representação lexical a de constituição de classes de predicadores verbais, o que é também de nosso interesse. Elas apresentam uma súmula das possibilidades de representação lexical dos verbos, registrada em (18), e sustentam que esse conjunto é capaz de capturar uma relevante especificação das classes verbais: o tipo de raiz que os predicadores da classe lexicalizam e sua especificação eventiva. Segundo as autoras, a noção de raiz, já muito utilizada em outros estudos de perspectiva lexical, é um elemento central para a identidade dos membros de uma mesma classe e para a separação entre classes verbais.

(18) **Regras de realização** propostas por Rappaport Hovav e Levin (2010, p.24):

- a. manner → [ x ACT<MANNER> ] (correr, ranger, assoviar, ... )  
 b. instrument → [ x ACT<INSTRUMENT> ] (escovar, talhar, serrar, ... )

<sup>10</sup> Existe uma dificuldade particular de se interpretar a ação de um agente externo nos casos de verbos de movimento direcionado, quando estão em construções monoargumentais, como a de (17d). Seria possível argumentar que as sentenças (17c) e (17d) não são um par em alternância, pois em (17d) não se recupera a mesma causação externa que se recupera de (17b), que está em relação de alternância com (17a). Se as sentenças não são lidas como um par em alternância, o evento de *afundar* em (17d) seria internamente causado, por alguma propriedade intrínseca da entidade *gelo*. Nesse caso, por que não fazemos a mesma análise para (17b), já que a entidade *gelo* também pode *derreter* por motivações internas? Nossa intenção é não produzir análises distintas para casos tão próximos. Com o intuito de confirmar a alternância causativa de *afundar* que estamos discutindo, apresentamos o exemplo (i), que ilustra como *afundar* também participa da alternância causativa; (i) é bastante interessante porque, na mesma passagem textual, podemos verificar o processo de alternância completo.

(i) “Resignado, Inácio empurrou o gelo para o fundo, sentindo-se meio ridículo. O gelo afundou por alguns segundos, mas subiu à superfície novamente.” (FISCHMAN, 2007, p.22, grifo acrescido.)

- c. container → [ x CAUSE [ y BECOME AT <CONTAINER> ] ] (ensacar, enlatar, ...)
- d. internally caused state → [ x <STATE> ] (enferrujar, florescer, apodrecer, ...)
- e. externally caused, i.e. result, state → [ [ x ACT ] CAUSE [ y BECOME <RESULT-STATE> ] ] (quebrar, secar, abrir, ...)

As regras de representação em (18), além de serem formadas pelo elemento raiz, especificam (por decomposição de predicados) a configuração argumental e evidenciam primitivos semânticos relevantes para a representação, como é o caso do operador CAUSE. O elemento raiz está sempre em itálico e separado por parênteses angulares, como <MANNER>. Os argumentos estão previstos e representados pelas variáveis X e Y, e a estrutura de eventos está representada por ACT, CAUSE e BECOME.

A proeminência do elemento raiz ocorre porque ele, ao mesmo tempo, interage com a estrutura de eventos e codifica um componente idiossincrático do significado verbal. Segundo Rappaport Hovav e Levin (2010), cada raiz possui uma categorização ontológica, selecionada a partir de um grupo fechado de possibilidades, que inclui modo e instrumento (subscritos em (18a-b) porque são representações de adjuntos ou modificadores), recipiente (ou continente), estado e mudança de estado ou resultado (expressos em (18c-e), como representações de argumentos), entre outras.

A chave para a distribuição complementar na lexicalização das propriedades semânticas de mudança de estado e de modo de movimento, conforme as autoras, está na restrição imposta à raiz, que só pode ser modificador de ACT ou argumento de BECOME. Além das distinções funcional e ontológica, essas raízes estão envolvidas em esquemas eventivos distintos e não reúnem cumulativamente propriedades semânticas, já que funcionalmente não poderiam ser, a um só tempo, modificador e argumento relacionados a ambos os predicados.

Considerando as representações em (18), a classe dos *verbos de movimento direcionado* estaria contemplada por qual regra? Verbos de movimento direcionado demandam uma estrutura eventiva com BECOME (JACHENDOFF, 1983; 2002), tendo em vista a estrutura argumental a ser acomodada e a própria denotação do verbo, já que esses predicadores provocam mudança de localização espacial para um dos argumentos selecionados, mas o locativo resultante não está em nenhuma das regras. Além disso, há os predicadores que Rappaport Hovav e Levin (2010) apontam como controversos para essa descrição, como *escalar*. Certamente o predicado ACT, em (18a-b), é o que mais se aproxima da natureza eventiva de um verbo como *escalar*; entretanto, esse predicador não lexicaliza <INSTRUMENT> e, ainda, envolve ambas as especificações: modo de movimento e movimento direcionado (portanto, não poderia ser representado exclusivamente por <MANNER>, em (18a), e tampouco poderia ser representado por (18e), já que especifica um modo de movimento além de direção).

Com o interesse de acomodar na representação lexical aspectos de significado que acreditamos ser proeminentes na conceitualização de eventos denotados por verbos do tipo de *derreter*, *afundar*, *escalar* e *correr*, apresentamos as regras em (20)-(22), elaboradas com modificações na proposta de Rappaport Hovav e Levin (2010), e, na sequência, discutiremos os problemas decorrentes das inserções realizadas:

- (19) a. [ x ACT<MANNER> ]  
b. Eva nadou no lago.
- (20) a. [ [ x ACT ] CAUSE [ x BECOME AT<RESULT-PLACE> ] ]  
b. Alguém subiu o Morro da Antena.
- (21) a. [ [ x ACT ] CAUSE [ y BECOME <RESULT-STATE> ] ]  
b. Alguém derreteu o gelo./Alguém assassinou Maria.
- (22) a. [ [ x ACT<MANNER> ] CAUSE [ x BECOME AT<RESULT-PLACE> ] ]  
b. Alguém escalou o Morro da Antena.

(19) mantém a mesma configuração exposta anteriormente e representa a classe de verbos cuja raiz especifica modo de movimento, mudança não-escalar, e a estrutura eventiva não comporta subevento causal.

As regras de (20a) e de (21a), que contemplam os verbos de resultado, foram diferenciadas pela raiz, que é argumento de BECOME; a ideia, nesse caso, é que a representação registre a diferença na natureza da afetação gerada pelo efeito do subevento causal representado por CAUSE, que tanto pode ser uma mudança de propriedade ou de localização, ambas mudanças escalares. A regra (21a), além dos clássicos casos de verbos causativos alternantes, também comporta a representação de verbos não-alternantes, como *matar* ou *assassinar*, que possuem subevento causal e denotam mudança de estado, mas dificilmente conceitualizariamos essa mudança como gradativa. Um cubo de gelo pode estar um pouco derretido, mas não é possível que uma entidade esteja um pouco morta: neste caso, *assassinar*, assim como *entrar*, *sair* e *chegar*, denota uma escala de dois pontos. *Entrar*, *sair* e *chegar* estão contemplados em (20a), por lexicalizarem BECOME AT <RESULT-PLACE> para a entidade afetada pelo subevento causal de acordo com uma escala de dois pontos.

Até este momento, as mudanças não são tão expressivas, pois dão conta de não agrupar as duas subclasses dos verbos de resultado na mesma representação. Seguramente, (22a) guarda a maior dissonância em relação à proposta de Rappaport Hovav e Levin (2010). Conforme a regra, verbos do tipo de *escalar* lexicalizariam duas raízes para representar o valor idiossincrático associado ao item lexical; uma para modo de movimento, e outra para movimento direcionado. Em última análise, *escalar* reuniria as mesmas condições conceituais de *andar* e de *subir*, o que está em acordo com a intuição geral de que escalar implica andar para cima. Apesar de (22a) reunir duas raízes, cada uma representando um componente semântico próprio, elas assumem funções distintas na representação: <MANNER> é adjunto de ACT, e <RESULT-PLACE> é argumento de BECOME AT.

A restrição ou limitação para as regras lexicais assumidas por Rappaport Hovav e Levin (2010), entretanto, determina que modo de movimento e movimento direcionado estejam em distribuição complementar quanto à sua lexicalização por predicadores verbais, tendo em vista uma suposta impossibilidade, defendida pelas autoras, de um verbo comportar uma estrutura eventiva com ambas as propriedades semânticas. Além disso, não é permitido que as raízes sejam associadas a posições múltiplas na estrutura eventiva.

Entretanto, o que propomos pela representação de (22a) não impede a distribuição complementar dos componentes semânticos de modo de movimento e de movimento direcionado, já que uma raiz é modificador (adjunto de ACT), e outra é argumento (de BECOME), ou seja, estão em distribuição complementar, pois adjuntos e argumentos não ocupam a mesma posição. Também não é o caso de uma raiz ser associada a múltiplas posições no esquema eventivo, já que cada raiz está relacionada a um subevento distinto; nesse caso, ocupando uma posição exclusiva quanto ao subevento a que se relaciona e não duplicada dentro da representação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, podemos considerar que dois pontos principais integram os resultados da discussão proposta: a defesa de que verbos como *afundar* e como *derreter* podem ser conceitualizados com mais componentes semânticos compartilhados do que se costuma assumir, e a de que a representação lexical, por mais que se queira econômica, não pode deixar de contemplar aspectos idiossincráticos que podem ser descritos pela estrutura de raiz.

Em primeiro lugar, temos as condições de causação expressas conforme as circunstâncias prototípicas da relação *causa&efeito* apresentadas anteriormente em favor de uma argumentação que sustenta a inclusão de verbos de mudança de estado e de verbos de movimento direcionado em uma mesma classe, a dos verbos de resultado, já que ambos os grupos de predicadores expressam a causalidade e denotam eventualidades compostas por subeventos causais. Chamar esses verbos de *verbos de resultado* é uma prática já presente em outros trabalhos, apenas buscamos uma justificativa via estrutura conceitual. Isso nos interessa, em particular, pelo contraponto estabelecido entre essa visão e aquela que classifica como causativos os verbos de mudança de estado, sob a justificativa de que essas eventualidades externamente causadas têm um comportamento gramatical prototípico, que é participar da alternância causativa (o que contradiz fortemente a posição assumida por Cambrussi (2009)). Como vimos, verbos de movimento direcionado não apenas alternam entre construções incoativas e causativas, demonstrando ter uma estrutura argumental equivalente a de verbos de mudança de estado, como também conceitualizam circunstâncias de causação; portanto, há evidências de que são igualmente causativos, a despeito das restrições de diátese.

Em segundo lugar, o detalhamento da relação *causa&efeito* é revisto nas propostas de representação do conteúdo semântico que lexicalizam verbos que conceitualizam a interpretação de um subevento causal; isso ocorre para que seja possível comportar, além da ideia de resultado, as diferenças do tipo de afetação que a eventualidade denotada por esses predicadores representa. Nesse ponto, posicionamo-nos em favor de um enriquecimento das regras de representação lexical, ainda que isso implique uma ampliação do número de regras apresentadas, pois a economia de representação não pode ser às custas de cortes de componentes de significado fortemente marcados na estrutura conceitual, como é o caso da diferença registrada entre uma mudança do tipo *alteração de um atributo que constitui uma entidade* e uma mudança do tipo *distribuição espacial dessa mesma entidade*.

## REFERÊNCIAS

- CAMBRUSSI, M. **Alternância causativa de verbos inergativos no português brasileiro**. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- CHIERCHIA, G. **Semântica**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.
- CROFT, W. **Syntactic categories and grammatical relations**. University of Chicago Press: Chicago, 1991.
- EVANS, V. **How words mean**. Oxford-NY: Oxford University Press, 2009.
- FISCHMAN, D. **O segredo das sete sementes**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- JACHENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Foundations of language**. Oxford-NY: Oxford University Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A user's guide to thought and meaning**. Oxford-NY: Oxford University Press, 2012.
- KHOO, C. et al. The many facets of the cause-effect relation. In: GREEN, R. et al. (Ed.). **The semantics of relationships: an interdisciplinary perspective**. Dordrecht-NLD: Kluwer, 2002. p.51-70.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. **Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Argument realization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- RAPPAPORT-HOVAV, M.; LEVIN, B. Reflections on Manner/Result Complementarity. In: RAPPAPORT-HOVAV, M.; DORON, E.; SICHEL, I. (Org.). **Lexical semantics, syntax and event structure**. Nova York: Oxford University Press, 2010. p.21-39.
- TALMY, L. **Toward a cognitive semantics**. Cambridge: MIT Press, 2000.

Recebido em 06/06/2016. Aceito em 11/07/2016.

# UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DE INTRODUÇÕES EM ARTIGOS ORIGINAIS DA CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE NUTRIÇÃO

UN ANÁLISIS SOCIO-RETÓRICO DE INTRODUCCIONES EN ARTÍCULOS ACADÉMICOS DE LA  
CULTURA DISCIPLINARIA DEL ÁREA DE NUTRICIÓN

A SOCIO-RHETORICAL ANALYSIS OF INTRODUCTIONS IN ORIGINAL ARTICLES OF THE  
NUTRITION AREA'S DISCIPLINARY CULTURE

Cibele Gadelha Bernardino\*  
Jorge Tércio Soares Pacheco\*\*  
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar como a área de Nutrição constrói e entende a seção de *Introdução* em artigos acadêmicos originais. Para isso, apoiamos-nos nas concepções teórico-metodológicas de Swales (1990), acerca dos gêneros acadêmicos, e nas descrições sociorretóricas de artigos experimentais, realizadas por Nwogu (1997) e Costa (2015) para a área de Medicina. Em relação à descrição da comunidade disciplinar em questão, adotamos o conceito de cultura disciplinar, postulado por Hyland (2000). Assim, nossa pesquisa de natureza exploratório-descritiva dispôs de um *corpus* de trinta artigos acadêmicos, distribuídos em seis periódicos da área de Nutrição e Saúde, indexados no banco de dados *WebQualis* da Capes. Conforme a análise, percebemos que a *Introdução* se mostrou uma seção concisa e objetiva; no entanto, relevante para a construção da configuração retórica de artigos acadêmicos originais, considerando que, nessa área, não há uma unidade retórica voltada exclusivamente para a revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Análise sociorretórica. Cultura disciplinar. Área de Nutrição. Artigo acadêmico original. Unidade retórica de Introdução.

---

\* Professora adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [cibeleghab@gmail.com](mailto:cibeleghab@gmail.com).

\*\* Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/PosLA da UECE. Professor da Prefeitura de Fortaleza. E-mail: [j\\_tercio@yahoo.com.br](mailto:j_tercio@yahoo.com.br).

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar como el área de Nutrición construye e comprende la sección de Introducción en artículos académicos originales. Para ello, nos basamos en las concepciones teóricas y metodológicas de Swales (1990), acerca de los géneros académicos, y en las descripciones socio-retóricas de artículos experimentales hechas por Nwogu (1997) y Costa (2015) para el área de Medicina. En cuanto a la descripción de la comunidad disciplinar en cuestión, adoptamos el concepto de cultura disciplinaria postulada por Hyland (2000). Por lo tanto, nuestra investigación de naturaleza exploratorio-descriptiva posee un *corpus* compuesto por treinta artículos académicos, distribuidos en seis publicaciones periódicas en el campo de la Nutrición y Salud, indexados en el banco de datos *WebQualis* de la Capes. De acuerdo con el análisis, nos dimos cuenta de que la Introducción se ha demostrado una sección concisa y objetiva, sin embargo, pertinente para la construcción de la configuración retórica de artículos académicos originales, en vista que, en esta área, no existe una unidad retórica dedicada exclusivamente a la revisión de literatura.

PALABRAS CLAVE: Análisis socio-retórico. Cultura disciplinaria. Área de la Nutrición. Artículo académico original. Unidad retórica de Introducción.

ABSTRACT: This study aims to present how the Nutrition area understands and construes the Introduction section in original academic articles. In this regard, we relied on Swales' theoretical and methodological conceptions (1990) about academics genres, and on Nwogu (1997) and Costa's (2015) socio-rhetorical descriptions to the area of Medicine. Regarding the description of the disciplinary community under study, we adopted the concept of disciplinary culture postulated by Hyland (2000). Therefore, our research, defined as a study of exploratory and descriptive nature, had a *corpus* of 30 original academic articles distributed within six Nutrition and Health journals, indexed in the *WebQualis* CAPES database. According to the analysis, we realized the Introduction was presented as a concise and objective rhetoric unit; however important in the rhetorical configuration of academic articles, considering there is not a rhetorical unit devoted specifically for literature review in this area.

KEYWORDS: Socio-rhetorical analysis. Disciplinary culture. Area of Nutrition. Original academic article. Rhetorical unity of Introduction.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre gênero em ambiente acadêmico toma impulso com a proposta sociorretórica de Swales (1990), quando propõe o modelo CARS (*Create a Research Space*). Nessa proposta, o autor mostra-nos uma metodologia para descrição da configuração retórica da unidade de *Introdução* de artigos acadêmicos. Desde então, muitos trabalhos tomaram como norte sua proposta teórico-metodológica e a expandiram para os mais diversos gêneros presentes na academia e em outros campos discursivos.

Nessa perspectiva sociorretórica, há alguns trabalhos que descrevem determinadas seções do artigo acadêmico, como os estudos de: Silva (1999), acerca dos *Resultados e Discussão* na área de Química; Hengdes (2001), sobre a *Revisão de literatura*; Dias e Bezerra (2013), sobre *Introduções* na área de Saúde Pública; e Costa (2015), sobre um comparativo sociorretórico entre as culturas disciplinares das áreas de Linguística e Medicina. Em âmbito internacional, destacamos os estudos de: Nwogu (1997), sobre a organização retórica de artigos acadêmicos da área de Medicina; Amirian, Kassaian e Tavakoli (2008), sobre a seção de *Discussão* em artigos da área de Linguística Aplicada, entre outros trabalhos. Diante desse pequeno recorte de estudos acadêmicos, verificamos a ausência de pesquisas voltadas à organização retórica de artigos na área de Nutrição, tornando-se, assim, um campo fértil para nossa investigação.

Estudar a produção escrita, na academia, implica compreender o processo de produção, distribuição e consumo dos gêneros, tendo em vista que os textos são produzidos para serem compreendidos dentro de certos contextos culturais. Muitas vezes, as representações de dada cultura disciplinar não se apresentam somente na superfície textual, como, por exemplo, através do léxico específico ou do conteúdo abordado. Faz-se, pois, necessário um mergulho mais profundo nessa cultura para perceber como ela compreende e faz uso dos seus gêneros (HYLAND, 2000).

Em consonância com os estudos do gênero em ambientes acadêmicos, nosso trabalho<sup>1</sup> tem como propósito descrever a unidade retórica de *Introdução*<sup>2</sup> em artigo acadêmico, compreendendo a sua configuração através da análise da cultura disciplinar da área de Nutrição, e, assim, entender como os valores e as crenças desta área disciplinar influenciam a percepção e a construção do referido gênero<sup>3</sup>.

Passemos, agora, aos pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa.

## 2 EVIDENCIANDO O GÊNERO *ARTIGO ACADÊMICO*

Para Motta-Roth e Hendges (2010), o artigo acadêmico é uma publicação em periódicos especializados nas mais diversas áreas do conhecimento, cujo objetivo é mostrar resultados de um estudo sobre um determinado tema, representando, conforme Hyland (1997), o gênero mais requisitado pela comunidade acadêmica, na medida em que está a serviço da manutenção e da valorização de determinada cultura disciplinar.

De um modo geral, a obra de Swales lida com o gênero *artigo científico*, por ser considerado o gênero mais valorizado na academia. Swales (2004), ao revisitar seu modelo de unidades retóricas: *Introdução, Métodos, Resultados e Discussão* (IMRD), verificou que esse modelo tende a ser mais flexível, principalmente, na área das Ciências Humanas. Para o autor, o artigo acadêmico se divide em: teórico, experimental e, cada vez mais recorrente, artigo de revisão.

Em relação ao artigo teórico, Bernardino (2007) ressalta que seu principal objetivo é realizar uma discussão teórica, sem, necessariamente, recorrer à análise de dados. Já o artigo de revisão, de acordo com Swales (2004), tem por objetivo fazer uma discussão da literatura existente, concluindo com uma avaliação global. Por fim, o artigo experimental, conforme Bernardino (2007), corresponde àquele trabalho que analisa dados de qualquer natureza. Na cultura disciplinar da área de Nutrição, esse tipo de artigo é caracterizado como original, por apresentar dados inéditos. Conforme percebemos nas orientações dos periódicos da área, artigos originais são aqueles trabalhos que trazem contribuições de pesquisas inéditas, mostrando relevância temática, o alcance e o conhecimento para a área.

Autores como Hyland (2000) têm mostrado que a análise e a descrição de artigos, assim como de outros gêneros acadêmicos, precisam passar por um olhar cuidadoso acerca da relação entre a cultura disciplinar e a construção desses gêneros. Assim, neste artigo, nossa compreensão sobre os gêneros acadêmicos põe em evidência as diferenças disciplinares que dada área apresenta em sua configuração textual. Desta feita, apresentamos a seguir as proposições de Hyland (2000) acerca do conceito de cultura disciplinar.

## 3 COMPREENDENDO CULTURA DISCIPLINAR

Hyland (2000) indica que gêneros acadêmicos são meios pelos quais pesquisadores negociam cautelosamente posicionamentos e argumentações com seus pares. Logo, a escrita acadêmica reflete e representa os discursos recorrentes em sua cultura disciplinar. Em outras palavras, a escrita deve ser entendida como fruto de uma sociedade e não de um indivíduo apenas; ela depende das ações

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, todos os sujeitos envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-nos o uso legal dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UECE – Universidade Estadual do Ceará, processo nº 0671978/2014.

<sup>2</sup> Este estudo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa maior, em que são descritas todas as unidades retóricas de exemplares do gênero *artigo acadêmico* da área de Nutrição; no entanto, devido à necessidade de um espaço maior para a apreciação desses dados, limitamo-nos à seção de *Introdução*.

<sup>3</sup> Nossa pesquisa e os demais trabalhos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmico (DILETA), coordenado pela Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino, têm buscado construir um percurso metodológico que viabilize a análise e a descrição das culturas disciplinares, visto que Hyland (2000), embora apresente considerações relevantes sobre o conceito de cultura disciplinar, não propõe claramente um percurso metodológico que nos ampare na descrição destas culturas.

dos membros de determinadas comunidades. Assim, para o autor, compreender uma disciplina implica compreender seus discursos. Barwarshi e Reiff (2013) acrescentam que as ideologias de dada cultura acadêmica não estão imbricadas apenas nos gêneros acadêmicos; as crenças e valores se revelam nas demais atividades docentes, tais como orientações sobre atividades, comentários dos professores, além dos programas de curso.

No entanto, esse olhar para variações disciplinares, segundo Hyland (2000), é relativamente novo, levando em consideração que o empreendimento investigativo estava voltado para o estudo do gênero em detrimento da disciplina, valorizando substancialmente as semelhanças mais que as diferenças. Nessa perspectiva, Motta-Roth e Hendges (2010) chamam-nos a atenção para o fato de que compreender claramente os gêneros mais comumente utilizados em dada área disciplinar faz-se cada vez mais necessário, se o objetivo for produzir textos acadêmicos de forma eficaz.

Conforme Hyland (2000), cada disciplina carrega um conjunto de marcas que a caracteriza e a particulariza frente às demais áreas. Tais características não se apresentam somente no léxico específico, tampouco no conteúdo que se aborda, mas, profundamente, na maneira de conduzir, mostrar e conceber o conhecimento. Essas culturas diferem, ainda, na constituição de seus objetivos, através das relações de poder e interesses políticos, e no modo como estruturam e fundamentam seus argumentos. De acordo com o autor, os indivíduos de dada cultura disciplinar precisam adquirir competências discursivas especializadas para corresponder às expectativas da área disciplinar, e, assim, poderão ser considerados membros efetivos da referida comunidade.

Para Hyland (2000, p. 9), “[...] disciplinas são instituições humanas em que as ações e entendimentos são influenciados pelas relações pessoais e interpessoais, bem como pelas relações socioculturais e institucionais”<sup>4</sup>. Corroborando essas assertivas, Bhatia (2004, p. 32), ao verificar diferenças em livros didáticos em Economia e Ciências Sociais, indica que “os gêneros são sensíveis a variações disciplinares”<sup>5</sup>.

Em suma, Hyland (2000) propõe que o conceito de cultura disciplinar venha contribuir para a mudança na maneira de compreender a escrita acadêmica, não mais se restringindo ao plano das ideias e das abstrações, mas concebê-la no mundo das práticas concretas e crenças sociais. Assim, passemos aos modelos sociorretóricos que embasaram nossa análise.

#### 4 APRESENTANDO MODELOS SOCIORRETÓRICOS DA SEÇÃO DE INTRODUÇÃO

Swales (1990) aponta o modelo CARS (*Create a research space*) como uma contribuição metodológica relevante para a análise de gêneros, a qual permite analisar estratégias de construção desses gêneros por parte de seus escritores e/ou produtores. O modelo permite ao analista encontrar um percurso metodológico que promove uma descrição sociorretórica com base na composição textual prototípica dos gêneros.

Nesta pesquisa, verificamos a organização retórica<sup>6</sup> de *Introduções* em artigos acadêmicos com base nas propostas de Nwogu (1997), sobre a análise de *Introduções* de 15 artigos na área da Medicina, em periódicos internacionais, e de Costa (2015), em 10 artigos, também, da área de Medicina, em periódicos brasileiros, mostrando-nos escolhas retóricas mais próximas à cultura disciplinar que nos propomos investigar, a área de Nutrição. Vejamos os movimentos retóricos<sup>7</sup> elencados por Nwogu (1997) para essa unidade retórica:

<sup>4</sup> “Disciplines are [in short,] human institutions where actions and understandings are influenced by the personal and interpersonal, as well as the institutional and sociocultural” (HYLAND, 2000, p. 9).

<sup>5</sup> “[...] genres [at the same time], are sensitive to disciplinary variations...” (BHATIA, 2004, p. 32).

<sup>6</sup> Compreendemos este conceito como a distribuição e a organização das unidades informacionais recorrentes que respondem diretamente aos propósitos interacionais dos grupos sociais que utilizam gêneros.

<sup>7</sup> Swales e Feak (2000) definem *movimento* como um termo funcional que se refere a um ato comunicativo definido e delimitado, que é projetado para alcançar um objetivo principal comunicativo. Conforme Swales (2004), os movimentos são unidades retóricas que exercem uma função comunicativa coerente, seja em um

Quadro 1: Movimentos e suas funções discursivas – Seção de *Introdução*

<p>Movimento 1 – <b>Apresentando informações gerais</b></p> <p>(1) Referência ao conhecimento estabelecido no campo</p> <p>(2) Referência aos principais problemas de pesquisa</p> <p>Movimento 2 – <b>Revisando pesquisas relacionadas</b></p> <p>(1) Referência à pesquisa anterior</p> <p>(2) Referência às limitações da pesquisa</p> <p>Movimento 3 – <b>Apresentando nova pesquisa</b></p> <p>(1) Referência aos objetivos da pesquisa</p> <p>(2) Referência ao principal procedimento de pesquisa</p>
--

Fonte: Nwogu (1997, p. 135)<sup>8</sup>

De acordo com Nwogu (1997), no movimento 1, *Apresentando informações gerais*, as informações gerais são expostas, fazendo um convite ao estudo que se apresenta. Mostra-se o conhecimento tido como verdade por longo tempo e destaca-se o principal problema de investigação. Nwogu (1997) não traz um maior detalhamento acerca dos passos que compõem esse movimento, por isso recorreremos à releitura de Costa (2015) em sua pesquisa sobre artigos experimentais da área de Medicina, publicados em periódicos nacionais.

Costa (2015) chama a atenção para o fato de que o primeiro passo, *Referência ao conhecimento estabelecido no campo*, do movimento 1, *Apresentando informações gerais*, em seu *corpus*, foi desconsiderado, tendo em vista que o segundo passo, *Referência a limitações de pesquisas*, do movimento 2, *Revisando pesquisas relacionadas*, contempla estudos anteriores como também o conhecimento considerado consolidado no campo de pesquisa. Já o segundo passo, *Referência aos principais problemas de pesquisa*, do movimento 1, *Apresentando informações gerais*, não se mostrou recorrente, embora, em alguns exemplares, tal passo tenha sido construído, de forma ampla e detalhada, indicando os problemas de pesquisa.

Conforme Nwogu (1997), o movimento 2, *Revisando pesquisas relacionadas*, contribui para o desenvolvimento do estudo, mostrando que a pesquisa se insere dentro de um contexto de obras consagradas, mas que deixaram certas lacunas. Esse movimento coloca a nova pesquisa dentro do contexto da investigação no campo em que se insere e é composto por dois passos: *Referência à pesquisa anterior* e *Referência às limitações de pesquisa*.

O primeiro passo, *Referência à pesquisa anterior*, desse movimento pode-se realizar por meio da identificação nominal do autor, pelo uso de nomes comuns quando se referem à identificação de pesquisadores, e através da referência a resultados ou generalizações de pesquisas anteriores. Costa (2015, p. 178) confirma tais informações, ao perceber que esse passo se evidencia pela citação de autores diretamente, bem como pela citação numérica que direciona o leitor à unidade de *Referências*, ou por meio das duas estratégias simultaneamente. Para a autora, esse passo estabelece que a pesquisa, em questão, deriva de trabalhos consolidados.

---

discurso oral ou escrito. Por mais que tais unidades retóricas possam ser alinhadas por meio de traços gramaticais, os movimentos são flexíveis em termos de sua realização linguística.

<sup>8</sup> "Introduction

Move 1: Presenting Background Information:

by (1)Reference to established knowledge in the field.  
(2)Reference to main research problems.

Move 2: Reviewing Related Research:

by (1)Reference to previous research.  
(2)Reference to limitations of previous research.

Move 3: Presenting New Research:

by (1)Reference to research purpose.  
(2)Reference to main research procedure." (NWOGU, 1997, p. 135).

Já o segundo passo, *Referência às limitações da pesquisa*, é realizado através de uma avaliação negativa ou de uma lacuna em pesquisas anteriores (NWOGU, 1997). Confirmando esses dados, Costa (2015) mostra que tal passo traz à tona a incipiência de pesquisas anteriores, salientando lacunas teóricas existentes.

No movimento 3, *Apresentando nova pesquisa*, a principal função é introduzir a nova pesquisa, declarando os seus propósitos. O movimento também apresenta informação, indicando os métodos primários da investigação adotada no estudo. Também pode se fazer referência à amostra dos dados na qual o estudo é baseado. No entanto, sua maior ênfase se configura no propósito da pesquisa. O passo 1, *Referência aos objetivos da pesquisa*, apresenta-se por meio de lexemas explícitos, como por exemplo, “o objetivo dessa investigação [...]” (NWOGU, 1997, p. 128)<sup>9</sup>. Já o segundo passo, *Referência ao principal procedimento de pesquisa*, foi desconsiderado no *corpus* de Costa (2015), tendo em vista que, na área de Medicina, há uma unidade retórica típica para apresentação de aspectos metodológicos.

Baseando-se nos movimentos retóricos propostos por Nwogu (1997), Costa (2015) apresenta um modelo cuja terminologia tenta indicar explicitamente a função dos movimentos e dos passos retóricos. Vejamos o modelo sociorretórico proposto por Costa (2015).

**Quadro 2:** Descrição retórica da unidade de Introdução de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Medicina

<p>Movimento 1 – <b>Apresentando o tema</b></p> <p>Passo 1 – Fazendo referência a pesquisas prévias e/ou</p> <p>Passo 3 – Indicando limitações de pesquisas prévias e</p> <p>Movimento 2 – <b>Apresentando os objetivos da pesquisa</b></p>
--

Fonte: Costa (2015, p. 188).

Depois da apresentação dos pressupostos teóricos que nortearam nossa análise, passemos, então, ao percurso metodológico adotado no estudo.

## 5 METODOLOGIA

A nossa pesquisa se define como um estudo de natureza exploratório-descritiva, cuja análise dos dados se mostra de base qualitativa e quantitativa, visto que buscamos compreender a cultura disciplinar da área de Nutrição no que se refere à produção do gênero *artigo acadêmico*, percebendo a recorrência/prototipicidade dos movimentos e passos retóricos caracterizadores do referido gênero. No estudo, foram envolvidos 7 (sete) membros experientes<sup>10</sup> em dois programas de Pós-Graduação na área de Nutrição, um do estado do Ceará (CE) e o outro de São Paulo (SP). Com os participantes do primeiro programa, realizamos entrevistas pessoalmente, enquanto, com o segundo programa, por questões temporais, financeiras e geográficas, utilizamos questionários via *e-mail*. As entrevistas e os questionários foram conduzidos a partir de um roteiro previamente elaborado sobre a produção acadêmica na área investigada.

O *corpus* de nossa pesquisa se constitui de 30 exemplares do gênero artigo acadêmico original da cultura disciplinar da área de Nutrição<sup>11</sup>, publicados entre 2008 e 2015, em seis periódicos da área de Nutrição e da grande área da Saúde, a saber: a Revista de

<sup>9</sup> “The objective of the current investigation [...]” (NWOGU, 1997, p. 128).

<sup>10</sup> Professores/pesquisadores que compõe o corpo docente de um programa de Pós-Graduação na área de Nutrição, pois, para ser membro de um programa de Pós-Graduação, faz-se necessário apresentar fluxo contínuo de publicações de artigos acadêmicos em periódicos pertinentes ao campo de atuação, o que justifica, assim, nossa exigência em captar o olhar do pesquisador experiente no que se refere à produção de pesquisa acadêmica.

<sup>11</sup> Os artigos do *corpus* foram etiquetados em AAON (Artigo Acadêmico Original de Nutrição), recebendo uma numeração do 1(um) a 30(trinta).

Nutrição, Nutrire, Alimentos e Nutrição, Cadernos de Saúde Pública, Scientia Medica e a revista Epidemiologia e Serviços de Saúde. A estratificação dos referidos periódicos varia do *qualis* B1 ao B5, conforme *WebQualis* CAPES (2015).

Hyland (2000), apesar de propor fundamentos teóricos consistentes sobre o conceito de cultura disciplinar, não apresenta claramente um caminho metodológico que proporcione a compreensão do conjunto de crenças e valores que permeiam uma determinada área. Considerando tal fato, o nosso estudo e as demais pesquisas realizadas no âmbito do Grupo DILETA estão em um processo de construção de um percurso metodológico que objetiva viabilizar a investigação de culturas disciplinares.

Assim, para a descrição da cultura disciplinar da área de Nutrição, tomamos, inicialmente, como parâmetro estudos que contextualizam historicamente a área de Nutrição no Brasil e trabalhos que versam sobre o perfil do profissional da área de Nutrição, materiais disponíveis em *sites* de associações, conselhos regionais e federal, entre outros. Em um segundo momento dessa descrição, pautamo-nos em relatórios da CAPES, que regulam e avaliam a área de Nutrição, no que se refere aos Programas de Pós-Graduação. O terceiro momento caracterizou-se pela descrição das orientações dos periódicos acerca da produção acadêmica, principalmente, para o artigo original. A última etapa da descrição consiste na apreciação do olhar de expertise dos membros experientes da área. É relevante sublinharmos que a descrição das orientações dos periódicos e as informações fornecidas pelos membros experientes correspondem aos elementos primordiais na articulação da análise linguístico-textual com a cultura disciplinar da área em estudo.

Para a análise linguístico-textual, nós nos apoiamos nos modelos retóricos de Nwogu (1997) e Costa (2015) sobre artigos acadêmicos da área de Medicina, uma vez que não possuíamos um referencial específico para a área de Nutrição. Tendo em vista que nossa proposta investigativa levou em consideração não apenas a análise linguístico-textual, mas principalmente a contextual, de base mais etnográfica (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 240), fez-se constante um caminho de intersecções e cruzamentos entre os dados da literatura com os dados da cultura disciplinar, para que compreendêssemos como as unidades retóricas, bem como os seus movimentos e passos são/foram construídos para realizar os propósitos comunicativos dentro da cultura disciplinar. Para finalizarmos a descrição sociorretórica dos artigos acadêmicos originais, catalogamos, ainda, os itens léxico-gramaticais mais representativos de cada unidade informacional presentes na unidade retórica de *Introdução*.

Após a apresentação das escolhas e do percurso metodológico adotado em nesta pesquisa, passemos, agora, à apreciação dos resultados obtidos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta unidade retórica, apresentamos, inicialmente, uma descrição da cultura disciplinar da área de Nutrição, levando em consideração os documentos que regulam e orientam a área enquanto Programa de Pós-Graduação, as orientações dos periódicos sobre a produção acadêmica, como também o olhar de expertise dos membros experientes da área em estudo. Após essa descrição, analisamos sociorretoricamente a seção de *Introdução* dos artigos da referida área, à medida que entrelaçamos os dados dos textos analisados com os dados descritos na cultura disciplinar.

### 6.1 DESCREVENDO A CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE NUTRIÇÃO NO BRASIL

Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (2001), o nutricionista é um profissional de saúde com formação generalista, humanista e crítica, e, dessa maneira, está apto a trabalhar em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e a nutrição se apresentem fundamentais à promoção, à manutenção e à recuperação da saúde, como também à prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais.

A área de Nutrição no Brasil é relativamente nova, considerando que o primeiro curso de Nutrição foi criado, somente, em 1939, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. A partir dessa época, várias regulamentações foram sancionadas com a finalidade de orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício profissional, impulsionando, assim, a criação de vagas no Ensino Superior e a expansão da profissão para os mais diversos setores da sociedade (CFN, 2014).

No que se refere aos Programas de Pós-Graduação da área de Nutrição no Brasil, somente a partir de 2011, os referidos programas se desvinculam da área de Medicina II, denotando, assim, que a área em estudo ainda apresenta forte ligação com a área de Medicina. Assim, visando a um melhor desempenho da área de Nutrição, o PNPG<sup>12</sup> (2011 – 2020) vislumbra um crescimento no número de programas nesse decênio, e, para isso, vem estimulando o fortalecimento dos programas já existentes e a criação de novos em regiões com maior carência (CAPES, 2013a). Acreditamos que tal postura venha solidificar ainda mais os programas de Nutrição como área disciplinar independente.

Dando continuidade à descrição da cultura disciplinar da área de Nutrição, tomamos como base de dados as orientações dos periódicos no que concerne à produção de seus trabalhos. As revistas envolvidas em nossa análise são: *Revista de Nutrição*, *Nutrire*, *Alimentos e Nutrição*, *Scientia Medica*, *Cadernos de Saúde Pública e Epidemiologia e Serviços de Saúde*, todas nacionais.

De acordo com as orientações dos periódicos, podemos evidenciar que há um interesse maior por artigos experimentais, conhecidos na área por artigos originais, justificando-se tal interesse devido ao ineditismo dos dados que esses trabalhos apresentam.

No que se refere às orientações para a construção da unidade retórica de *Introdução*, a *Revista de Nutrição* indica a pertinência de uma revisão de literatura adequada à apresentação do tema; no entanto, orienta que tal unidade não deve ser extensa, a não ser em artigos de revisão. Em consonância com essa revisão de literatura, a revista *Alimentos e Nutrição* orienta o autor a mostrar a relevância e a delimitação do assunto abordado. Ao desenhar o tema em estudo, o autor, de acordo com a revista *Cadernos de Saúde Pública*, pode ainda apresentar lacunas teóricas que justificam a realização de seu estudo, mas o autor deve limitar-se apenas àquelas referências que se ligam à sua investigação.

Para a *Revista de Nutrição*, tais citações devem ser numeradas consecutivamente à medida que são mencionadas no texto, compondo, assim, uma listagem de referências no final do artigo, conforme as recomendações estabelecidas pelo ICMJE<sup>13</sup>, conhecidas como estilo *Vancouver*. É importante frisar que todos os periódicos estudados seguem essas orientações. Conforme Pereira (2014), as normas de *Vancouver* constituem uma uniformização mundial no que se refere às publicações científicas na área da Saúde, justificando a necessidade dos periódicos nacionais de se submeterem aos padrões exigidos pela comunidade científica internacional.

A revista *Scientia Medica*, de acordo com o ICMJE, orienta que, na *Introdução*, o autor deve apresentar a natureza do problema e o seu significado. Já a revista *Nutrire*, nessa seção retórica, indica que se faz importante informar as hipóteses iniciais, caso existam, e, por fim, apresenta a necessidade de esclarecer os objetivos da pesquisa. A revista *Cadernos de Saúde Pública* acrescenta, ainda, que, se possível, faz-se pertinente o uso de verbos no infinitivo. Assim, os periódicos orientam que a unidade retórica de *Introdução* deve ser finalizada com a apresentação clara dos propósitos e objetivos da pesquisa.

A revista *Epidemiologia e Serviço de Saúde* recomenda ao autor apresentar o problema da pesquisa, sua justificativa e o objetivo, necessariamente, nessa ordem. Em linhas gerais, os periódicos recomendam que, na *Introdução*, os autores devem ser breves e concisos, estabelecendo dimensões bem definidas para a referida unidade retórica, como, por exemplo, a revista *Nutrire* e a revista *Alimentos e Nutrição*, que se mostram incisivas ao limitarem as dimensões da *Introdução*, entre seis e oito parágrafos, aproximadamente.

Após essas orientações, passemos ao olhar dos membros experientes da área de Nutrição, mostrando como eles percebem e compreendem a unidade retórica de *Introdução* em artigos originais.

No que diz respeito à seção de *Introdução*, os membros experientes consideram importante fazer uma apresentação do assunto relacionado ao trabalho, realizando um levantamento da literatura disponível, como também mostrando um pouco do “estado da

<sup>12</sup> Plano Nacional de Pós-Graduação.

<sup>13</sup> *International Committee of Medical Journal Editors*.

arte” (Colaborador - C3)<sup>14</sup>. Para o C7, a apresentação do tema tem como propósito “fazer uma ponte entre a familiaridade do autor com o assunto e o provável desconhecimento do leitor com cada um dos diversos elementos que levaram os autores a empreender a pesquisa publicada”. Por sua vez, o C6 acredita que essa apresentação tem como finalidade “introduzir o assunto relacionado ao trabalho, mostrando as evidências disponíveis na literatura e defendendo a importância do trabalho atual”. Corroborando esses dados, o C5 sugere que o autor, por meio dessa apresentação temática, pode “dar conhecimento teórico para o entendimento do artigo”. O C3 salienta que os autores também lançam mão de pesquisas oriundas de órgãos nacionais e internacionais, como OMS, UNICEF, Sociedade Brasileira de Hipertensão, entre outros.

Na exposição do tema, devem-se evidenciar as lacunas teóricas existentes, como também deixar claro o problema de pesquisa, como expressou o C1. Ao estabelecer a sua problematização, o autor deve mostrar claramente os objetivos do seu estudo, contextualizando-o dentro da temática apresentada, e, assim, justificar a relevância de seu trabalho (C3). Para o C4, em uma *Introdução*, “[...] não pode deixar de ter [...] a contextualização do objeto de estudo e a relevância do que você está propondo”. O C3 volta a dizer que, nessa seção, o autor tenta convencer o leitor de que seu artigo é importante, embora chame a atenção de que essa seção deve primar pela concisão, não sendo necessário se estender por mais de uma página para mostrar os objetivos e a relevância do estudo proposto. Já o C2 indica, sinteticamente, que, nessa seção, “a problematização do tema, as lacunas e os seus objetivos” não podem faltar.

Acreditamos que esse percurso descritivo da cultura disciplinar da área de Nutrição vem possibilitar entender como essa área em estudo compreende, produz e se utiliza do gênero *artigo acadêmico*, proporcionando, assim, uma melhor compreensão sobre a razão subjacente (SWALES, 1990), que orienta a configuração sociorretórica da unidade retórica de *Introdução* do referido gênero. Desse modo, passemos à análise de tal unidade dos artigos acadêmicos originais da área de Nutrição.

## 6.2 DESCREVENDO A UNIDADE RETÓRICA DE INTRODUÇÃO EM ARTIGOS ORIGINAIS DA ÁREA DE NUTRIÇÃO

Embora a seção de *Introdução* seja considerada relevante na construção de artigos acadêmicos na área de Nutrição, tanto os membros experientes da área quanto os periódicos envolvidos consideram desnecessário se estender muito nessa unidade. As revistas *Nutrire* e *Alimentos e Nutrição* chegam a limitar a quantidade de parágrafos para a unidade de *Introdução*, denotando, assim, a necessidade de clareza e objetividade na construção dessa unidade. Destarte, percebemos que as Introduções analisadas corresponderam às expectativas dos periódicos, mostrando-se, em sua grande maioria, concisas, claras e objetivas.

Em conformidade com os membros experientes da área e com as orientações dos periódicos, a unidade de *Introdução* se caracteriza pela apresentação da pesquisa, delimitando-a e justificando a sua relevância. Para isso, os autores lançam mão de uma breve revisão de literatura pertinente ao tema abordado, levando em consideração as questões que norteiam o estudo, e, por vezes, utilizam-se da apresentação de lacunas teóricas existentes. Esse caminho teórico que garante a pertinência do estudo conduz à apresentação clara dos objetivos. Por outro lado, as recomendações do ICMJE (2014) estabelecem que, nessa unidade, não é cabível a apresentação de dados e conclusões.

Nesse sentido, vejamos como as unidades informacionais<sup>15</sup> se fizeram presentes nas Introduções dos artigos acadêmicos analisados.

<sup>14</sup> Refere-se aos Colaboradores envolvidos na pesquisa, sendo designada uma numeração que corresponde a um membro experiente, que vai do 1 ao 7. Os colaboradores de 1 a 4 responderam a entrevistas, enquanto os de 5 a 7, a questionários.

<sup>15</sup> Unidades informacionais são blocos de informação que compõem a organização retórica de exemplares do gênero. Estas unidades tornam-se movimentos ou passos retóricos caso alcance o critério de recorrência/prototipicidade.

**Quadro 3:** Frequência de unidades informacionais em Introduções de artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição

<b>Movimento 1 - Apresentando informações gerais</b>		
(1) Referência ao conhecimento estabelecido no campo	0%	
(2) Referência aos principais problemas de pesquisa		63,33% (19 ocorrências)
<b>Movimento 2 - Revisando pesquisas relacionadas</b>		
(1) Referência à pesquisa anterior		100% (30 ocorrências)
(2) Referência às limitações da pesquisa		36,66% (11 ocorrências)
<b>Movimento 3 - Apresentando nova pesquisa</b>		
(1) Referência aos objetivos da pesquisa		100% (30 ocorrências)
(2) Referência ao principal procedimento de pesquisa	0%	

Fonte: Com base nos movimentos e passos propostos por Nwogu (1997, p. 135)

Na seção de *Introdução*, o modelo que mais se adequou ao nosso *corpus* foi o proposto por Nwogu (1997), considerando que houve a ocorrência dos três movimentos propostos pelo autor, embora a redefinição terminológica e estrutural da unidade proposta por Costa (2015) também venha a ser importante na construção de nosso modelo.

Assim como Costa (2015), consideramos relevante apresentar uma terminologia que expresse o mais claramente a função retórica das unidades informacionais; além disso, baseando-nos em Biasi-Rodrigues (1998), Bernardino (2000), Bezerra (2001), Costa (2015), entre outros autores, acreditamos que a utilização de verbos no gerúndio constrói mais adequadamente a indicação da ação retórica dos movimentos e passos. Para a organização de nossa proposta de configuração retórica, levamos em consideração a ordem mais recorrente<sup>16</sup> desses movimentos e passos. Apresentamos, a seguir, um possível padrão para a seção de *Introdução* de artigos acadêmicos originais da área de Nutrição.

**Quadro 4:** Descrição retórica da unidade de Introdução de artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição

<b>Movimento 1 – Apresentando o tema</b>
Passo 1 – Fazendo referência à pesquisa anterior e
Passo 2 – Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa e/ou
<b>Movimento 2 – Apresentando os objetivos da pesquisa</b>

Fonte: de nossa autoria.

De acordo com o quadro 4, o primeiro movimento, *Apresentando o tema*, foi evidenciado por meio de dois passos, *Fazendo referência à pesquisa anterior* e *Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa*. Embora não recorrente, o passo *Referências às limitações da pesquisa* (NWOGU, 1997), em alguns exemplares, fez-se pertinente na construção dessa apresentação da temática em estudo. Já o segundo movimento, *Apresentando os objetivos da pesquisa*, não foi constituído de passos, já que tal unidade informacional se faz presente, em grande parte dos artigos analisados, no final da introdução de forma clara, sucinta, e, em algumas vezes, destacada. Em suma, percebemos que a seção de *Introdução*, geralmente, lança mão de um percurso teórico referente ao tema estudado, direcionando aos problemas que norteiam a pesquisa, que, por sua vez, estabelecem os objetivos a serem alcançados com o estudo em curso. Analisemos, então, como essa unidade se apresenta por meio de seus movimentos e passos, conforme sua recorrência descrita no quadro 4.

<sup>16</sup> Neste trabalho, consideramos recorrente a frequência de unidades retóricas, movimentos e passos igual ou superior a 50% nos artigos analisados.

O passo 1, *Fazendo referência à pesquisa anterior*, do primeiro movimento, *Apresentando o tema*, caracteriza-se por situar a pesquisa, mostrando um pouco do “estado da arte”, como bem pontuou um dos membros experientes da área (C3). Esse passo se mostrou muito importante na construção dessa unidade retórica, tendo em vista não existir, nos exemplares analisados, uma seção específica para a revisão de literatura. Destarte, conforme a *Revista de Nutrição*, podemos evidenciar que a área de Nutrição julga pertinente uma discussão teórica pormenorizada, apenas, em artigos específicos para tal fim, os artigos de revisão ou metanálise. Nesse sentido, acreditamos que esse passo tem por objetivo fazer um recorte de pesquisas anteriores relevantes para seu estudo, não sendo cabível uma revisão extensa da literatura, tendo em vista esse passo compor uma unidade breve e concisa. Nessa direção, Pereira (2014)<sup>17</sup>, em seu manual sobre a produção de artigos científicos na área da Saúde, revela não ser necessária uma exaustiva apresentação de referências, mas, sim, uma síntese de estudos que darão suporte aos objetivos do trabalho.

Desse modo, o referido passo evidenciou-se, principalmente, pela citação de autores através de índices numéricos sobrescritos que direcionam para a seção de *Referências* (exemplos 01 e 02)<sup>18</sup>. No entanto, houve algumas ocorrências cujas citações se deram pela nominalização dos autores, ora apresentada no corpo do texto, ora entre parênteses (exemplos 03 e 04). Embora em menor número de ocorrência, foi evidente, ainda, a citação, concomitantemente, por meio do nome dos autores e por meio da numeração sobrescrita (exemplo 05).

- (1) A Leucemia Linfóide Aguda (LLA) é o tipo mais comum de câncer infantil, constituindo cerca de um terço de todas as neoplasias malignas da criança<sup>5</sup>. **Constitui** uma doença maligna que resulta na produção descontrolada de blastos de origem linfóide e no bloqueio da produção normal de glóbulos vermelhos, brancos e plaquetas<sup>6</sup>. [...] (AAON01)
- (2) Lactose é um carboidrato encontrado exclusivamente no leite. É sintetizado nas glândulas mamárias e hidrolisado em glicose e galactose pela enzima lactase, também denominada lactase-florizina hidrolase, no intestino delgado. A presença de manifestações clínicas gastrointestinais decorrentes da má absorção da lactose é denominada intolerância à lactose (IL). Diversas situações podem causar redução na síntese da lactase, com consequente má absorção de lactose. Essas situações **são** classificadas como deficiência de lactase primária, secundária ou congênita.<sup>1,2</sup> [...] (AAON09)
- (3) Segundo **Abreu et al. (2009)** as refeições principais (almoço, jantar e ceia) **devem conter** de 600 a 800 calorias e devem corresponder à faixa de 30% a 40% do Valor Energético Total (VET) diário, admitindo-se um acréscimo de 20% em relação ao VET de 2 mil calorias por dia. As refeições menores (desjejum e lanche) devem conter de 300 a 400 calorias e **devem corresponder** à faixa de 15% a 20% do VET diário, admitindo-se acréscimo de 20% (400 calorias) em relação ao VET de 2000 calorias por dia. (AAON19)
- (4) Um dos grupos populacionais mais vulneráveis às anemias nutricionais é o das gestantes (**VASCONCELOS et al., 2008**). **Estima-se** que de cada dez gestantes que fazem o pré-natal três sejam anêmicas (**COSTA et al., 2009**). A Organização Mundial da Saúde (OMS) **define** anemia na gestação como uma concentração de hemoglobina inferior a 11g/dL e hematócrito menor que 33% (**WHO, 2001**). (AAON20)
- (5) **Roongpisuthipong et al.**,<sup>8</sup> em seu estudo com indivíduos cirróticos em diferentes estágios da doença e diferentes etiologias, **encontraram** uma prevalência de DPC em doenças hepáticas entre 10% e 100%. Essa prevalência aumenta à medida em que a gravidade da doença aumenta, ou seja, a DPC é muito mais prevalente em pacientes Child C do que nos pacientes Child A e B. [...] (AAON07)

Os exemplos de 01 a 05 confirmam as considerações de Costa (2015) para esse passo, mostrando que a citação pode ocorrer em três situações diversas, pela nominalização dos autores, também, evidente nas proposições de Nwogu (1997), pela indicação numérica que direciona para a unidade de *Referências*, bem como pela utilização combinada das duas formas. No entanto, consideramos um padrão prototípico para área de Nutrição e Saúde a citação por meio de numeração sobrescrita, levando em consideração que os periódicos da área orientam os autores a seguirem as normas internacionais propostas pelo ICMJE.

<sup>17</sup> Para a discussão das unidades informacionais presentes nos artigos analisados, contamos, ainda, com as considerações de Pereira (2014) sobre a produção de artigos científicos na área da Saúde, principalmente, no que se refere às informações mais prototípicas das seções retóricas do referido gênero.

<sup>18</sup> Nos excertos apresentados neste trabalho, destacamos, em negrito, os itens léxico-gramaticais mais representativos, que serão apresentados no final da descrição de cada unidade informacional.

Ainda, em relação a esse passo, evidenciamos que os autores, geralmente, lançam mão de dados oriundos não só de pesquisas acadêmicas, mas também de estudos provenientes de institutos, órgãos governamentais, agências especializadas, entre outros órgãos (exemplos 04, 06 e 07). O C3 confirma essa característica ao revelar que os artigos acadêmicos são fontes confiáveis, haja vista apresentarem resultados de pesquisas acadêmicas, bem como resultados provenientes de estudos de órgãos nacionais e internacionais, como OMS, UNICEF, entre outros.

(6) A OMS **preconiza** o controle no consumo de alimentos que contenham GTr, com objetivo de reduzir o risco e aumentar a efetividade do tratamento da DCV, e aconselha que o consumo de GTr seja inferior a 1% das calorias totais da dieta.<sup>5</sup> (AAON06)

(7) A Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN), realizada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1989, **revelou** que 7,7% dos adolescentes brasileiros apresentavam sobrepeso.<sup>6</sup> Outros estudos desenvolvidos com adolescentes do país, na última década, demonstram prevalências todavia superiores.<sup>9,10</sup> (AAON26)

Desse modo, sugerimos que, para a área de Nutrição, esses dados de pesquisas que ocorrem fora das universidades são considerados fontes teóricas tanto quanto aquelas advindas da academia. Em suma, esse passo vem apresentar o levantamento teórico que os autores consideram relevantes para seu estudo, confirmando, assim, as proposições de Swales (1990) acerca da unidade informacional, *Revisar a Literatura*, em introduções de artigos.

No que se refere às marcas léxico-gramaticais, quando esse passo se realizou por meio de uma definição ou conceituação, o verbo apresentou-se, geralmente, no presente do indicativo, e com certa frequência utilizou-se o verbo “ser” (exemplos 01 e 02). Por outro lado, quando se fez por meio da apresentação de dados de uma pesquisa, optou-se por utilizar verbos no pretérito perfeito (exemplo 05). Evidenciamos, ainda, a ocorrência de verbos na voz passiva, seja na forma analítica, seja na sintética, bem como a frequência de locuções com verbos modais “poder e dever” (exemplo 03). Nessa unidade informacional, não foi possível evidenciar uma marca terminológica aparente que contemplasse a sua função retórica.

Já o passo 2, *Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa*, do primeiro movimento, *Apresentando o tema*, segundo o C1, caracteriza-se pela apresentação clara das questões que impulsionam o estudo, corroborando, assim, as orientações de Pereira (2014), que considera relevante informar o problema de pesquisa para justificar a investigação. Nesse sentido, esse passo funcionou como uma ponte de ligação entre a fundamentação teórica e a apresentação dos objetivos da pesquisa, conforme verificamos nos exemplos de 08 a 12.

(8) **Desse modo**, a avaliação do estado nutricional de adolescentes tem sido recomendada, permitindo identificar os subgrupos com maior frequência de exposição a esse desfecho, que **poderão ser alvo de intervenções** para avaliação dos níveis de saúde da população jovem. (AAON02)

(9) **Considerando que** a deficiência primária de lactase é bastante comum na população, é esperado que uma **importante** parcela destes indivíduos desenvolva IL. Sendo o manejo clínico desta situação eminentemente nutricional, o nutricionista passa a ser um profissional fundamental no tratamento; por isso, seu conhecimento acerca das possibilidades de adaptações nutricionais necessárias na alimentação desses indivíduos é fundamental. (AAON09)

(10) **Nesse contexto** de priorização do tema no âmbito das políticas públicas, o monitoramento de indicadores referentes às práticas alimentares do início da vida é **fundamental**, pois **pode subsidiar** o desenvolvimento, a avaliação e o redirecionamento de tais políticas<sup>3</sup>. (AAON22)

(11) **Assim**, a abordagem do agregado familiar e, particularmente, do pareamento mãe-filho biológico, representa uma oportunidade muito peculiar de estudo, seja pela rapidez das mudanças produzidas no perfil nutricional, seja pelo interesse em compreender e atuar nas políticas públicas a partir de um enfoque familiar. Seriam os casos do Programa Saúde da Família (PSF) e da segurança alimentar do Programa Bolsa Família (PBF), que praticamente atendem a metade da população brasileira<sup>13,14</sup>. Nesse contexto, o estado de saúde do núcleo familiar mais exposto aos desvios nutricionais, crianças e mães, **pode oferecer subsídios importantes** sobre questões que interessam diretamente às políticas públicas dirigidas para a segurança alimentar e nutricional. (AAON25)

(12) **Portanto**, identificar as famílias mais vulneráveis à insegurança alimentar e compreender suas causas e seus efeitos são **fundamentais para encontrar** formas viáveis de solução do problema.<sup>4,6</sup> (AAON28)

É interessante ressaltar que esse passo se fez prototípico na área de Nutrição, alinhando-se aos dados levantados por Nwogu (1997) para a área de Medicina. Por outro lado, Costa (2015) não evidencia uma recorrência para esse passo. Em relação a essa incongruência, devemos levar em consideração que a área de Medicina é dividida em três subáreas de avaliação (Medicina I, Medicina II e Medicina III),<sup>19</sup> levando-nos a hipotetizar sobre a existência de uma flutuação de blocos informacionais de uma subárea para outra. De acordo com as considerações do C6, a área de Nutrição está mais voltada para pesquisas que emergem das necessidades pelas quais passam a sociedade, avaliando, assim, o impacto de determinados hábitos alimentares e estilo de vida dos mais variados grupos populacionais. Desse modo, acreditamos que o viés mais aplicado da área de Nutrição conduz os autores à apresentação de uma problematização que, por sua vez, respalda a necessidade de seu estudo.

Por outro lado, os autores, na construção desse passo, muitas vezes não estabeleceram uma delimitação precisa, de modo que esse bloco informacional e o outro, *Apresentando os objetivos da pesquisa*, se mostraram intimamente ligados (exemplo 13), apresentando, assim, uma linha divisória tênue entre eles.

(13) **Considerando-se a importância** da obesidade, sua forte participação na determinação de outros riscos cardiometabólicos e a existência de um subgrupo de indivíduos obesos que não apresentam outros fatores de risco cardiometabólico, [**procurou-se analisar** a associação entre práticas alimentares com maior ação preventiva e baixo risco cardiometabólico em mulheres obesas, com o propósito de orientar ações preventivas de outros riscos para a saúde da população obesa.] (AAON27)

Esse passo denota sua função retórica por meio do item lexical “importante” (exemplos 09 e 11) e suas derivações, bem como faz uso de formas verbais no infinitivo (exemplos de 10 a 13). Salientamos, ainda, que tal unidade informacional, geralmente, inicia-se por elementos coesivos (exemplos de 08 a 13), promovendo uma retomada da informação mais importante apresentada na revisão de literatura.

O segundo movimento, *Apresentando os objetivos da pesquisa*, mostrou-se essencial à unidade de *Introdução*, pois é por meio dele que o autor contextualiza o seu estudo dentro da temática apresentada, e, ao mesmo tempo, respalda a necessidade de sua pesquisa. O C3, por exemplo, sugere que o autor, ao mostrar os objetivos do seu estudo, tenta “vender a ideia de que seu trabalho é importante”. Esse bloco informacional apresentou-se, predominantemente, no final da seção de *Introdução*, o qual não ultrapassou o limite de um parágrafo para tal fim, confirmando, assim, as orientações dos periódicos que consideraram pertinente concluir tal unidade com a apresentação sucinta dos seus objetivos. Pereira (2014) confirma esses dados ao indicar que no final da *Introdução* deve-se mostrar o objetivo da investigação.

Nesse sentido, o referido movimento foi marcado, predominantemente, pela expressão “objetivo” e suas variações (exemplos de 14 a 16), acompanhada de verbos no infinitivo, corroborando os dados aventados por Costa (2015) e as orientações da revista *Cadernos de Saúde Pública* que considera pertinente a apresentação dos objetivos por meio do uso de verbos no infinitivo. É importante sublinhar que o uso do infinitivo em apresentação de objetivos não corresponde a uma característica exclusiva das áreas de Nutrição e Medicina, mas da comunidade acadêmica de um modo geral. Na construção desse movimento, os autores utilizaram, principalmente, verbos indicando uma ação passada com o auxílio da forma verbal no infinitivo (exemplos 14 e 15), salvo poucos exemplares que se mostraram no tempo presente (exemplo 16), destoando das proposições de Nwogu (1997).

(14) O presente artigo **objetivou avaliar** a qualidade da alimentação de pré-escolares beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF), do município de Viçosa-MG, segundo a situação de (in)segurança alimentar do domicílio. (AAON11)

(15) Portanto, o **objetivo** desta pesquisa **foi sistematizar** um percurso para o desenvolvimento de receitas com redução de fenilalanina, com qualidade nutricional e sensorial, permitidas para o tratamento da fenilcetonúria. (AAON12)

(16) O presente estudo tem como **objetivo apresentar** a prevalência de insegurança alimentar em famílias da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, bem como descrever o estado nutricional dos membros dessas famílias em insegurança alimentar. (AAON21)

<sup>19</sup> Ver documento da CAPES sobre as áreas de avaliação.

Em suma, o segundo movimento, *Apresentando os objetivos da pesquisa*, indica de forma clara e sucinta os propósitos do estudo. É interessante sublinhar que tal bloco de informação surge no final da unidade de *Introdução* para que se mostre, explicitamente, o propósito do estudo, considerando que tal informação será retomada em vários momentos da pesquisa.

Antes de concluirmos a descrição da unidade retórica de *Introdução*, vejamos como se apresentou a unidade informacional, *Referência às limitações de pesquisa*, proposta por Nwogu (1997) e confirmada por Costa (2015). Embora essa unidade não tenha sido recorrente no *corpus*, em alguns exemplares, foi substancial para a construção da contextualização da pesquisa, validando a necessidade de se realizar o referido estudo. Essa unidade foi marcada, em sua maioria, por expressões que denotam a ausência ou a insuficiência de estudos na área (exemplos de 17 a 19), assim como foi notado por Costa (2015).

(17) **Os estudos** sobre gestão do PNAE, bem como da eficiência e da eficácia do Programa ainda **são escassos** no Brasil<sup>3</sup> e em Santa Catarina<sup>13</sup>. Uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de avaliar o processo de descentralização financeira do PNAE no ano de 1997, mostrou uma tendência de uniformidade e cumprimento das metas de qualidade e quantidade da alimentação escolar em todo o Brasil, porém **não buscou associação entre os dados das diferentes regiões do Brasil e seus estados**<sup>14</sup>. (AAON03)

(18) **A literatura é escassa** em estudos que discutem as etapas de desenvolvimento de novas receitas para esses pacientes, apesar da crescente exigência do consumidor por alimentos especiais, com qualidade nutricional e sensorial. (AAON12)

(19) Apesar da relevância do tema, ainda **são escassos os estudos** que avaliam comparativamente o padrão alimentar de crianças que vivem em áreas geográficas circunvizinhas, com diferentes características socioeconômicas e ambientais<sup>10,11</sup>, a exemplo dos espaços urbanos e rurais de municípios baianos. (AAON24)

Conforme os exemplos de 17 a 19, a referida unidade informacional teve como principal função inserir na contextualização do tema a escassez de trabalhos na literatura, que, por sua vez, justifica a necessidade de um estudo aprofundado do assunto. Essas observações confirmam as proposições de Pereira (2014) de que uma pesquisa também se justifica pela possibilidade de acrescentar ou ampliar um assunto pouco estudado. A apresentação dessas lacunas teóricas não foi evidenciada somente pela ausência total de estudos, mas também pela urgência de se buscar mais dados acerca de uma determinada variante, assim como no exemplo 17, ao apontar para a necessidade de um estudo que faça uma “associação entre os dados das diferentes regiões do Brasil e seus estados”.

De acordo com o nosso *corpus*, os artigos da área de Nutrição apresentaram um modelo retórico mais próximo ao encontrado por Nwogu (1997), seguindo, em grande parte dos exemplares, um padrão prototípico, fazendo primeiramente uma revisão da literatura, que, por sua vez, gera uma problematização, direcionando, assim, aos objetivos da pesquisa. Por vezes, os autores recorreram à apresentação de lacunas teóricas; no entanto, tal unidade não se fez recorrente em nossos exemplares. Desse modo, sugerimos que, na área de Nutrição, a *Introdução* se configura como uma seção breve, concisa, porém de grande relevância na construção de artigos acadêmicos, tendo em vista, ainda, que nessa área não há uma unidade retórica destacada para a revisão de literatura.

Para concluir a unidade de *Introdução*, apresentamos um quadro com as marcas léxico-gramaticais das unidades informacionais que se fizeram presentes no *corpus* analisado.

**Quadro 5:** Apresentando itens léxico-gramaticais da unidade retórica de *Introdução*

Movimento 1: **Apresentando o tema**  
 Passo 1 – **Fazendo referência à pesquisa anterior**

<b>Tipo de item</b>	<b>Exemplos</b>
Verbos no presente	Aconselha, consiste, constitui, dá, define, demonstram, destaca-se, destacam, destacam-se, distribui, é, encontra-se, entende, estima, estima-se, existem, ocasionam, observa-se, preconiza, pode, podem, possibilita, possuem, promovem, recomenda, refere-se, representam, são, tem.
Verbos no pretérito	Apontou, apontaram, apresentaram, atingiu, definiu, deixou, encontrou, encontraram, foi, lançou, melhorou, resultou, sofreu.
Verbos modais	Pode(m) apresentar, podem ser encontradas, devem corresponder, deve ser, pode levar.
Locuções verbais	Têm sido descritos, vem sendo apontado, vem aumentando, vem se tornando, têm demonstrado
Voz passiva	São usados, são utilizadas, é apontada, são apontadas, é definida, é marcado, é potencializado, sabe-se, constitui-se.

Movimento 1: **Apresentando o tema**  
 Passo 2 – **Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa**

<b>Tipo de item</b>	<b>Exemplos</b>
Expressão denotativa de relevância do estudo	Fundamentais, importância, importante.
Uso de Locuções verbais e do infinitivo	A fim de verificar, identificar, pode oferecer, pode revelar, pode subsidiar, procurando esclarecer.
Termos coesivos	Desse modo, considerando que, nesse sentido, assim, tendo em vista, dada a, nesse contexto, portanto.

Movimento 2: **Apresentando os objetivos da pesquisa**

<b>Tipo de item</b>	<b>Exemplos</b>
Expressão denotativa da função retórica	Objetivo, objetivou, objetiva, objetivando, tem como objetivo, propósito.
Uso de verbos no tempo passado com/sem auxílio do infinitivo	Foi: avaliar, identificar, investigar, realizado, sistematizar, verificar, caracterizar; objetivou explorar, procurou-se analisar, teve como objetivo apresentar, teve como objetivo comparar, teve como objetivo descrever.

Movimento 2: **Revisando pesquisas relacionadas**  
 Passo 2 – **Referência às limitações de pesquisas (NWOGU, 1997)**

<b>Tipo de item</b>	<b>Exemplos</b>
Expressão denotativa da função retórica	Escassez de estudos, faltam estudos, literatura escassa, nenhum estudo, poucos estudos; verifica-se um desconhecimento.

**Fonte:** de nossa autoria.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do diálogo com a literatura, com as orientações dos periódicos e com o olhar de expertise dos membros experientes da área de Nutrição, evidenciamos que a *Introdução* se mostra uma unidade retórica breve, concisa e objetiva, no entanto, fundamental na configuração de artigos acadêmicos na área de Nutrição, considerando, ainda, que não há uma unidade retórica voltada exclusivamente para a revisão de literatura.

Nessa unidade retórica, o tema é apresentado por meio de uma breve revisão de literatura, evidenciando, apenas, as referências teóricas que os autores consideram mais relevantes para a construção do seu estudo. Notamos, ainda, que os autores lançam mão de resultados oriundos de estudos de órgãos nacionais e internacionais, como OMS, UNICEF, entre outros, revelando-nos que, para a área de Nutrição, esses dados de pesquisas que ocorrem fora das universidades são considerados fontes teóricas tanto quanto aquelas advindas da academia. A partir dessa revisão temática, as questões que impulsionaram o estudo são reveladas, justificando, assim, a necessidade de desenvolver tal empreendimento investigativo.

Diante dos resultados, constatamos que a configuração sociorretórica de *Introduções* em artigos acadêmicos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição aproximou-se das descrições da área de Medicina propostas por Nwogu (1997) e Costa (2015), levando-nos a inferir que essa padronização pode ser regular na grande área da Saúde. No entanto, tal generalização carece de estudos mais aprofundados nas demais áreas da Saúde, para confirmar ou não essa hipótese.

Acreditamos, ainda, que os resultados alcançados nesse estudo venham fornecer subsídios à cultura disciplinar da área de Nutrição no que se refere ao letramento acadêmico, considerando o desenho descritivo da unidade retórica de *Introdução* em artigos originais da área de Nutrição e do uso que os seus membros fazem do referido gênero.

## REFERÊNCIAS

ALIMENTOS E NUTRIÇÃO. **Instruções aos autores**. Disponível em: <<http://serv-bib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos>>. Acesso em: 29 maio 2015.

AMIRIAN, Z.; KASSAIAN, Z.; TEVAKOLI, M. Genre analysis: an investigation of the Discussion sections of Applied Linguistics research articles. **The Asian ESP Journal**, Isfahan, v. 4, n. 1, p. 39-63, abr. 2008.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.

BERNARDINO, C. G. **Depoimentos dos alcóolicos anônimos: um estudo do gênero textual**. 2000. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

\_\_\_\_\_. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos**. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London, Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CADERNO DE SAÚDE PÚBLICA. **Instruções para autores**. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/portal/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sobre o CFN**. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/index.php/sobre-nos/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório do I Seminário de acompanhamento de Programas de Pós-Graduação da área de Nutrição**. Brasília, 2012, 9p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Documento de área 2013**. Área de avaliação: Nutrição. 2013a, 38p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação trienal 2010 – 2012**. Área de avaliação: Nutrição. 2013b, 23p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Sobre as áreas de avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Webqualis**. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2015.

COSTA, R. L. S. da. **Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica**. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

DIAS, F. G. R.; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 12, n. 1, p. 163-182, 2013.

EPIDEMIOLOGIA E SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA. **Normas para publicação**. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/revistas/ess/pinstruc.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros: a seção de Revisão da Literatura em artigos acadêmicos eletrônicos**. 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

HYLAND, K. Scientific claims and community values: articulating an academic culture. **Language & Communication**, United Kingdom, v. 17, n 1, p. 19-31, 1997.

\_\_\_\_\_. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS. **Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals**. 2014, 17p. Disponível em: <<http://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

MOTTA, D. G. da; OLIVEIRA, M. R. M. de; BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, 69-86, jan./abr. 2003.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUTRIRE. **Instrução aos autores**. Disponível em: <<http://www.revistanutrire.org.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

NWOGU, K. N. The Medical research paper: structure and functions. **English for Specific Purposes**, Washington, v. 16, n. 2, p. 119-138, 1997.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

REVISTA DE NUTRIÇÃO. **Instrução aos autores**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rn/pinstruc.htm>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SCIENTIA MEDICA. **Instruções para autores**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/scientiamedica>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SILVA, L. F. **Análise de gênero: uma investigação da seção de Resultados e Discussão em artigos científicos de Química**. 1999. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research genres: explorations and applications**. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 197-220.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **English in today's research world: a writing guide**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

Recebido em 21/07/2016. Aceito em 12/09/2016.

# A SOCIO-RHETORICAL ANALYSIS OF INTRODUCTIONS IN ORIGINAL ARTICLES OF THE NUTRITION AREA'S DISCIPLINARY CULTURE

UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DE INTRODUÇÕES EM ARTIGOS ORIGINAIS DA  
CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE NUTRIÇÃO

UN ANÁLISIS SOCIO-RETÓRICO DE INTRODUCCIONES EN ARTÍCULOS ACADÉMICOS DE  
LA CULTURA DISCIPLINARIA DEL ÁREA DE NUTRICIÓN

**Cibele Gadelha Bernardino\***

**Jorge Tércio Soares Pacheco\*\***

Universidade Estadual do Ceará

**ABSTRACT:** This study aims to present how the Nutrition area understands and construes the Introduction section in original academic articles. In this regard, we relied on Swales' theoretical and methodological conceptions (1990) about academics genres, and on Nwogu (1997) and Costa's (2015) socio-rhetorical descriptions to the area of Medicine. Regarding the description of the disciplinary community under study, we adopted the concept of disciplinary culture postulated by Hyland (2000). Therefore, our research, defined as a study of exploratory and descriptive nature, had a *corpus* of 30 original academic articles distributed within six Nutrition and Health journals, indexed in the *WebQualis* CAPES database. According to the analysis, we realized the Introduction was presented as a concise and objective rhetoric unit; however important in the rhetorical configuration of academic articles, considering there is not a rhetorical unit devoted specifically for literature review in this area.

**KEYWORDS:** Socio-rhetorical analysis. Disciplinary culture. Area of Nutrition. Original academic article. Rhetorical unity of Introduction.

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar como a área de Nutrição constrói e entende a seção de Introdução em artigos acadêmicos originais. Para isso, apoiamos-nos nas concepções teórico-metodológicas de Swales (1990), acerca dos gêneros

---

\* Professora adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [cibeleghadelhab@gmail.com](mailto:cibeleghadelhab@gmail.com).

\*\* Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/PosLA da UECE. Professor da Prefeitura de Fortaleza. E-mail: [j\\_tercio@yahoo.com.br](mailto:j_tercio@yahoo.com.br).

acadêmicos e nas descrições sociorretóricas de artigos experimentais realizadas por Nwogu (1997) e Costa (2015) para a área de Medicina. Em relação à descrição da comunidade disciplinar em questão, adotamos o conceito de cultura disciplinar postulado por Hyland (2000). Assim, nossa pesquisa de natureza exploratório-descritiva dispôs de um *corpus* de trinta artigos acadêmicos, distribuídos em seis periódicos da área de Nutrição e Saúde, indexados no banco de dados *WebQualis* da Capes. Conforme a análise, percebemos que a Introdução se mostrou uma seção concisa e objetiva, no entanto, relevante para a construção da configuração retórica de artigos acadêmicos originais, considerando que, nessa área, não há uma unidade retórica voltada exclusivamente para a revisão de literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise sociorretórica; cultura disciplinar; área de Nutrição; artigo acadêmico original; unidade retórica de Introdução.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo presentar como el área de Nutrición construye e comprende la sección de Introducción en artículos académicos originales. Para ello, nos basamos en las concepciones teóricas y metodológicas de Swales (1990), acerca de los géneros académicos, y en las descripciones socio-retóricas de artículos experimentales hechas por Nwogu (1997) y Costa (2015) para el área de Medicina. En cuanto a la descripción de la comunidad disciplinar en cuestión, adoptamos el concepto de cultura disciplinaria postulada por Hyland (2000). Por lo tanto, nuestra investigación de naturaleza exploratorio-descritiva posee un *corpus* compuesto por treinta artículos académicos, distribuidos en seis publicaciones periódicas en el campo de la Nutrición y Salud, indexados en el banco de datos *WebQualis* de la Capes. De acuerdo con el análisis, nos dimos cuenta de que la Introducción se ha demostrado una sección concisa y objetiva, sin embargo, pertinente para la construcción de la configuración retórica de artículos académicos originales, en vista que, en esta área, no existe una unidad retórica dedicada exclusivamente a la revisión de literatura.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis socio-retórico. Cultura disciplinaria. Área de la Nutrición. Artículo académico original. Unidad retórica de Introducción.

## 1 INTRODUCTION

The study of gender in an academic environment is boosted by Swales' (1990) socio-rhetorical proposal, with CARS (Create a Research Space) model. In this proposal, the author shows us a methodology for describing the rhetorical configuration of the introduction unit of academic articles. Since then, many works were based on their theoretical-methodological proposal and a development for the most diverse genres in academics and other discursive fields.

Under this socio-rhetorical perspective, there are some papers that describe certain sections of the academic article, such as the study of Silva (1999) on "Results and Discussion in the area of Chemistry"; Hedges (2001) on "Literature Review"; Dias and Bezerra (2013) on "Introductions in the Public Health Area"; and Costa (2015) on a socio-rhetorical comparison between the disciplinary cultures of Linguistics and Medicine. Internationally, we highlight Nwogu's study (1997) on the rhetorical organization of academic articles of Medicine; Amirian, Kassaian and Tavakoli's (2008) on the section of Discussion in Applied Linguistics' articles, among others. Faced with a small amount of academic studies, we verified the absence of research aimed at the rhetorical organization of Nutrition-related articles, thus becoming a fertile field for our investigation.

Studying written production in the academic field implies understanding the process of production, distribution, and consumption of genres, since texts are produced to be understood within certain cultural contexts. Often, the representations of a given disciplinary culture do not only appear on the textual surface, for example, through the specific lexicon or content addressed. A deeper dive into the culture is needed to understand how it sees and makes use of its genres (HYLAND, 2000).

In accordance to gender studies in academic settings, our purpose is to describe the rhetorical Introduction unit in an academic article, understanding its configuration through the analysis of the disciplinary culture of the Nutrition area and, thus, to understand how the values and beliefs of this disciplinary area influence the perception and construction of this genre<sup>1</sup>.

Let us move, now, on to the theoretical assumptions underlying our research<sup>2</sup>.

## 2 EVIDENCING THE GENDER ACADEMIC ARTICLE

To Motta-Roth and Hendges (2010), an academic article is a publication in periodicals specialized in the most diverse areas of knowledge, whose aim is to present the results of a study on a certain theme, representing, according to Hyland (1997), the requirements of the academic community, so far as it is at the service of maintaining and valuing a certain disciplinary culture.

In general, Swales' work deals with the scientific article genre, considered the most valued genre in academia. Swales (2004), revisiting his model of rhetorical units, Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRD), found out that this model tends to be more flexible, mainly in the area of Human Sciences. For him, the academic article is divided into three distinct pillars: theoretical, experimental, and review.

In relation to the theoretical article, Bernardino (2007) emphasizes that its main objective is to develop a theoretical discussion, without, necessarily, resorting to data analysis. The review article, according to Swales (2004), aims to discuss the existing literature, concluding with a global assessment. Finally, the experimental article, according to Bernardino (2007), corresponds to the analysis of data of any nature. In the disciplinary culture of Nutrition, this type of article is characterized as original, since it presents unpublished data. As we see in the guidelines of the area's periodicals, original articles are the ones that offer contributions of unpublished researches, with thematic relevance, meaning, and knowledge for the area.

Authors such as Hyland (2000) have shown that articles' analysis and description, as well as other academic genres, need to take a careful look at the relationship between disciplinary culture and the construction of these genres. Thus, in this article, our understanding of academic genres underlines the disciplinary differences that given area presents in its textual configuration. Therefore, we adopt Hyland's propositions (2000) about the disciplinary culture concept.

## 3 UNDERSTANDING DISCIPLINARY CULTURE

Hyland (2000) tells us that academic genres are the means by which researchers cautiously negotiate their positions and arguments with their peers. Therefore, academic writing reflects and represents recurrent discourses in its disciplinary culture. In other words, writing must be understood as the fruit of a society, and not only of an individual. It depends on the actions of the members of particular communities. Thus, for the author, understanding a discipline implies understanding its discourses. Barwarshi and Reiff (2013) add that the ideologies of a given academic culture are not interwoven only in academic genres; but beliefs and values are also revealed in other teaching activities, such as guidelines, teacher comments, and course programs.

However, this look at disciplinary variations, according to Hyland (2000), is relatively new, taking into account that the investigative enterprise was geared towards the study of gender at the expense of the discipline, substantially valuing the similarities rather than the differences. In this perspective, Motta-Roth and Hendges (2010) draw attention to the fact that a clear understanding of the genres most commonly used in a given subject area is increasingly necessary if the objective is to effectively produce academic texts.

<sup>1</sup> This study presents part of the results of a larger study, in which all the rhetorical units of copies of the academic article on Nutrition are described. However, due to the need for a larger space for the evaluation of these data, we limit ourselves to the Introduction section.

<sup>2</sup> Our research and the other works carried out within the scope of the Research Group on Discourse, Identity and Academic Letters (DILETA), coordinated by Professor Cibele Gadelha Bernardino, PhD, have tried to construct a methodological path that allows the analysis and description of the disciplinary cultures, since Hyland (2000), even though presenting relevant considerations on the concept of disciplinary culture, does not clearly propose a methodological path that supports us in the Description of these cultures.

According to Hyland (2000), each discipline carries a set of marks that characterizes and particularizes it compared to other areas. These characteristics are presented not only in the specific lexicon, but also in the content that is addressed, profoundly in the way of conducting, showing and conceiving knowledge. These cultures also differ in the constitution of their objectives, through the relations of power and political interests, and in the way in which they structure and base their arguments. According to the author, individuals with a given disciplinary culture must acquire specialized discursive skills to meet the expectations of the disciplinary area and, thus, be considered effective members of the community.

To Hyland (2000, p. 9), “[...] disciplines are, in short, human institutions where actions and understandings are influenced by the personal and interpersonal, as well as the institutional and sociocultural.” Corroborating to these assertions, Bhatia (2004, p. 32), when verifying differences in Economics and Social Sciences textbooks, indicates that “genres, at the same time, are sensitive to disciplinary variations.”

In short, Hyland (2000) proposes that the concept of disciplinary culture should contribute to the change in the way of understanding academic writing, no longer be restricted to the plan of ideas and abstractions, but rather to conceive it in the world of concrete practices and beliefs. Thus, let us turn to the socio-rhetorical models that underlie our analysis.

#### 4 INTRODUCING SOCIO-RHETORICAL MODELS OF THE INTRODUCTION SECTION

Swales (1990) points out the CARS (Create a Research Space) model as a relevant methodological contribution for the analysis of genres, which allows to analyze strategies of construction of these genres through its writers and/or producers. The model allows the analyst to find a methodological path that promotes a socio-rhetorical description based on the prototypical textual composition of the genres.

In this research, we verified the rhetorical<sup>3</sup> organization of Introductions in academic articles based on the proposals of Nwogu (1997), on the analysis of Introductions of 15 Medicine articles from international journals; and Costa (2015), in 10 Medicine articles from Brazilian periodicals, presenting rhetorical<sup>4</sup> choices similar to the disciplinary culture that we proposed to investigate - Nutrition. Here are the rhetorical moves listed by Nwogu (1997) for this rhetorical unity:

**Table 1:** Moves and their Discursive Functions - Introduction Section

<p>Move 1 – <b>Presenting background information</b></p> <p>(1) Reference to established knowledge in the field</p> <p>(2) Reference to main research problems</p> <p>Move 2 - <b>Reviewing related research</b></p> <p>(1) Reference to previous research</p> <p>(2) Reference to limitations of previous research</p> <p>Move 3 – <b>Presenting new research</b></p> <p>(1) Reference to research purpose</p> <p>(2) Reference to main research procedure</p>
---

Source: Nwogu (1997, p.135)

According to Nwogu (1997), in Move 1, *Presenting background information*, the general information is exposed, inviting the study to present itself. It presents the knowledge taken as truth for a long time, and reveals the main research problem. Nwogu (1997) does

<sup>3</sup> We understand this concept as the distribution and organization of recurrent informational units that respond directly to the interactional purposes of social groups that use genres.

<sup>4</sup> Swales and Feak (2000) define move as a functional term that refers to a defined and delimited communicative act, which is designed to achieve a communicative main goal. According to Swales (2004), moves are rhetorical units that exert a coherent communicative function, whether in an oral or written discourse. However much such rhetorical units may be aligned by grammatical traits, moves are flexible in terms of their linguistic realization.

not elaborate on the steps leading to this Move, so we resorted to the retelling of Costa (2015), in his research on experimental medical articles published in national journals.

Costa (2015) draws attention to the fact that Move 1's first step, *Reference to established knowledge in the field*, was disregarded in its *corpus*, since the second step, *Reference to limitations of previous research*, of Move 2, *Reviewing related research*, contemplates previous studies, as well as knowledge considered consolidated in the field of research. The second step, *Reference to main research problems*, of Move 1, *Presenting background information*, was not recurrent, although, in some copies, this step was constructed in a broad and detailed way, indicating research problems.

According to Nwogu (1997), Move 2, *Reviewing related research*, contributes to the development of the study, showing that the research is inserted within a context of consecrated works, but that presents certain gaps. This Move places the new research within the context of research in the field in which it is inserted, and consists of two steps: *Reference to previous research*, and *Reference to limitations of previous research*.

The first step, *Reference to previous research*, can be performed by means of the author's nominal identification, by the use of common names when they refer to the identification of researchers, and by reference to results or generalizations of previous researches. Costa (2015, p. 178) confirms this information, revealing that this step is evidenced by the direct citation of authors, as well as by the numerical citation that directs the reader to the References, or simultaneously through the two strategies. For the author, this step establishes that the research in question derives from consolidated works.

The second step, *Reference to limitations of previous research*, is carried out through a negative evaluation or a gap in previous research (NWOGU, 1997). Confirming these data, Costa (2015) shows that such a step brings to light the incipience of previous research, highlighting existing theoretical gaps.

In Move 3, *Presenting new research*, the main function is to introduce the new research, stating its purposes. This Move also presents information, indicating the primary methods of the research adopted by the study. Reference can also be made to the sample of data on which the study is based. However, its greater emphasis is set on the purpose of the research. Step 1, *Reference to research purpose*, is presented through explicit lexemes, such as "the purpose of this research [...]." (NWOGU, 1997, p. 128). The second step, *Reference to main research procedure*, was disregarded in Costa's *corpus* (2015), considering that, in the area of Medicine, there is a typical rhetorical unit to present methodological aspects.

Based on the rhetorical moves proposed by Nwogu (1997), Costa (2015) presents a model whose terminology attempts to explicitly indicate the function of moves and rhetorical steps. Let's take a look at the socio-rhetorical model proposed by Costa (2015).

**Table 2:** Rhetoric description of the unit of introduction of experimental articles of the disciplinary culture of Medicine

<p>Move 1 - <b>Presenting the theme</b></p> <p>Step 1 - Referring to previous research and/or</p> <p>Step 3 - Indicating limitations of previous research</p> <p>Move 2 - <b>Presenting research objectives</b></p>
---

Source: Costa (2015, p. 188)

After presenting the theoretical assumptions that guided our analysis, let us turn to the methodological course adopted in the study.

## 5 METHODOLOGY

Our research is defined as exploratory-descriptive, with a qualitative-quantitative data analysis, since we seek to understand the disciplinary culture of the Nutrition area with regards to the production of the academic article gender, perceiving the recurrence/prototypical moves and rhetorical steps characterizing it.

In the study, seven (7) experienced members<sup>5</sup> were enrolled in two postgraduate Nutrition programs - one in the state of Ceará (CE, Brazil), and the other in São Paulo (SP, Brazil). With the participants of the first program, we conducted interviews in person, while in the second program, due to temporal, financial and geographical reasons, we used questionnaires via e-mail. The interviews and questionnaires<sup>6</sup> were conducted based on a previously elaborated script about the academic production in the researched area.

The *corpus* of our research consisted of 30 copies of the original academic article of the disciplinary culture of the Nutrition area<sup>7</sup>, published between 2008 and 2015, in six Nutrition-and-Health-related periodicals, namely: *Revista de Nutrição*, *Nutrire*, *Alimentos e Nutrição*, *Cadernos de Saúde Pública*, *Scientia Medica*, and *the magazine Epidemiologia e Serviços de Saúde*. The stratification of these journals range from qualis B1 to B5, according to WebQualis CAPES (2015).

Hyland (2000), despite proposing consistent theoretical foundations on the concept of disciplinary culture, does not clearly present a methodological path that provides an understanding of the set of beliefs and values that pervade a given area. Considering this, our study and another research carried out within the scope of the DILETA Group, are in a process of constructing a methodological path that aims to make the investigation of disciplinary cultures feasible.

Thus, for the description of the disciplinary culture of Nutrition, as a parameter we initially researched studies that historically contextualize the area of Nutrition in Brazil, as well as works that deal with the professional profile in Nutrition, materials available in websites of associations, and regional and federal councils, among others. In a second moment of this description, we were based on CAPES<sup>8</sup> reports, which regulate and evaluate the Nutrition area in relation to the Graduate Programs. The third moment was characterized by the description of the periodicals guidelines about the academic production, mainly for the original article. The last step of the description consists of appreciating the expertise look of the experienced members of the area. It is important to emphasize that the description of the journals' guidelines and the information provided by the experienced members correspond to the primordial elements in the articulation of the text linguistics analysis with the disciplinary culture of the area under study.

For the text linguistic analysis, we relied on the rhetorical models of Nwogu (1997) and Costa (2015) on Medical academic articles, since we did not have a specific reference for the area of Nutrition. Considering that our investigative proposal took into account not only the text linguistic analysis, but mainly the contextual, more ethnographic basis (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 240), a path of intersections and crossings between the literature with the disciplinary culture so that we understand how the rhetorical units, as well as their moves and steps, are/were constructed to perform the communicative purposes within the disciplinary culture. To end the socio-rhetorical description of the original academic articles, we also catalogued the most representative grammatical-lexical items of each informational unit present in the Introduction rhetorical unit.

After presenting the options and the methodological approach adopted in this research, let's now turn to the appreciation of the obtained results.

## 6 RESULTS AND DISCUSSIONS

<sup>5</sup> Professors/researchers that compose the faculty of a post-graduation program in Nutrition, therefore, for being members of a Graduate Program, they need to present a continuous flow of publications of academic articles in journals pertinent to the field of action, which justifies, therefore, our requirement to capture the look of the experienced researcher regarding the production of academic research.

<sup>6</sup> All the people involved in the study signed a Free and Informed Consent Term, guaranteeing us the legal use of the data obtained through interviews and questionnaires, according to the Research Ethics Committee - CEP of the UECE - State University of Ceará, No. 0671978/2014.

<sup>7</sup> The articles of the *corpus* were labeled in AAON (Original Academic Article of Nutrition), receiving a numbering from 1 (one) to 30 (thirty).

<sup>8</sup> Committee Improving Superior Level

In this rhetorical unit, we present, initially, a description of the disciplinary culture of the Nutrition area, taking into account the documents that regulate and guide the area as a Postgraduate Program, the guidelines of the journals about the academic production, as well as the look Expertise of the experienced members of the study area. After that description, we analyze sociohistorically the section of Introduction of articles from the application area, as we interlace the data of the texts analyzed with the data described in the disciplinary culture.

## 6.1 DESCRIBING THE DISCIPLINARY CULTURE OF NUTRITION IN BRAZIL

According to the National Curriculum Guidelines of the Nutrition Undergraduate Course (2001), the nutritionist is a health professional with a generalist, humanist, and critical background, and is, thus, able to work in all areas of knowledge where food and nutrition are essential to the promotion, maintenance, and recovery of health, as well as to the prevention of diseases of individuals or population groups.

The Nutrition area in Brazil is relatively new, considering that the first Nutrition graduation course was created only in 1939, at the Faculty of Public Health of the University of *São Paulo*. Since then, several regulations have been sanctioned with the purpose of guiding, disciplining and supervising the professional exercise, thus impelling the creation of vacancies in higher education, and the expansion of the profession to the most diverse sectors of society (CFN, 2014).

With regards to the Graduate Nutrition Programs in Brazil, since 2011 these programs are distinct from the area of Medicine II, thus denoting that the area under study still has a strong connection with Medicine. Aiming at a better performance of the Nutrition area, the PNPG<sup>9</sup> (2011-2020) sees an increase in the number of programs throughout this decade, and, for this, it has been stimulating the strengthening of existing programs and the creation of new ones (CAPES, 2013a). We believe that such a position will further solidify Nutrition programs as an independent disciplinary area.

Continuing the description of the Nutrition disciplinary culture, we adopted the guidelines of periodicals regarding the production of their works. The journals involved in our analysis are: *Revista de Nutrição*, *Nutrire*, *Alimentos e Nutrição*, *Scientia Medica*, *Cadernos de Saúde Pública*, and *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, all national.

According to the journals' guidelines, we reveal that there is a greater interest for experimental articles, known in the area for original articles, justifying such interest due to the uniqueness of the data they present.

With regards to the guidelines for the construction of the rhetorical unit of Introduction, *Revista de Nutrição* indicates the pertinence of a literature review adequate to the presentation of the theme, nevertheless it indicates that such a unit should not be extensive, except in review articles. In line with this literature review, the journal *Alimentos e Nutrição* guides the author to show the relevance and delimitation of the subject addressed. In designing the subject under study, the author, according to the journal *Cadernos de Saúde Pública*, may still present theoretical gaps that justify the study, but should be limited to those references linked to his/her research.

For *Revista de Nutrição*, such citations should be numbered consecutively as they are mentioned in the text, thus composing a list of references at the end of the article, according to the recommendations established by the ICMJE<sup>10</sup>, known as the Vancouver style. It is important to stress that all journals follow these guidelines. According to Pereira (2014), the Vancouver norms constitute a worldwide standardization in scientific health publications, justifying the need of national journals to submit to the standards required by the international scientific community.

The journal *Scientia Medica*, according to the ICMJE, indicates that in the Introduction, the author should present the nature of the problem and its meaning. In turn, the journal *Nutrire*, in this rhetorical section, indicates that it is important to inform the initial

<sup>9</sup> National Graduate Plan.

<sup>10</sup> International Committee of Medical Journal Editors.

hypotheses, if any, and, finally, it presents the need to clarify the research objectives. The journal *Cadernos de Saúde Pública* also adds that, if possible, the use of verbs in the infinitive is relevant. Thus, the journals indicate that the rhetorical unit of Introduction must be finished with a clear presentation of the research's purposes and objectives.

The journal *Epidemiologia e Serviço de Saúde* recommends the author to present the research problem, its justification and the objective, necessarily, in that order. In general terms, the journals recommend that, in the Introduction, the authors should be brief and concise, establishing well-defined dimensions for this rhetorical unit, such as *Nutrire* and *Alimentos e Nutrição*, which are incisive in limiting the dimensions of the Introduction between 6 and 8 paragraphs.

After these guidelines, let's turn to the eyes of experienced members of the area, showing how they perceive and understand the rhetorical unity of Introduction in original articles.

Regarding the Introduction section, experienced members consider it important to make a presentation of the subject related to the work, carrying out a survey of the available literature, as well as showing some of the "state of the art" (Collaborator - C3)<sup>11</sup>. For C7, the theme is intended to "bridge the author's familiarity with the subject and the reader's probable ignorance with each of the various elements that led the author to undertake the published research". In turn, C6 believes that this presentation aims to "introduce the subject related to work, showing the evidence available in the literature, and defending the importance of the current work". In accordance, C5 suggests that the author, through this thematic presentation, should "give theoretical knowledge to the understanding of the article". C3 emphasizes that the author also uses research from national and international bodies, such as the World Health Organization (WHO), the United Nations Children's Fund (UNICEF), the Brazilian Society of Hypertension, among others.

In the theme's presentation, we must highlight the existing theoretical gaps, as well as clarify the research problem, as expressed by C1. In establishing the problematization, the author should clearly present the objectives of the study, contextualizing it within the presented theme and, thus, justify the relevance of his/her work (C3). For C4, an Introduction "cannot fail to have [...] the contextualization of the object of study and the relevance of what you are proposing". C3 says that, in this section, the author tries to persuade the reader with the idea that his/her article is important, drawing attention to the fact that the section should take precedence over brevity, not needing to extend it for more than one page, to show the objectives and the relevance of the proposed study. On the other hand, C2 indicates, in this section, that "the problematization of the theme, the gaps and its objectives" cannot be lacking.

We believe that this descriptive course of the disciplinary culture of Nutrition allows us to understand how the area understands, produces and uses the academic article genre, thus providing a better understanding of the underlying reason (SWALES, 1990) that guides the socio-rhetorical configuration of the Introduction rhetorical unit of said genre. With that, let's now analyze the rhetorical unit of Introduction of the original academic Nutrition articles.

## 6.2 DESCRIBING THE RHETORICAL UNIT OF INTRODUCTION IN NUTRITION ORIGINAL ARTICLES

Although the Introduction section is considered to be relevant in the construction of academic papers on Nutrition, both experienced members of the field and the journals involved in this paper find it unnecessary to extend much in this unit. The *Nutrire* and *Alimentos e Nutrição* journals limit the number of paragraphs to the Introduction, thus denoting the need for clarity and objectivity in the construction of this unit. From this, we noticed that the introductions analyzed corresponded to the expectations of the periodicals, being, in most part, concise, clear and objective.

According to the experienced members of the area and to the journals' guidelines, the Introduction unit is characterized by the presentation of the research, delimiting it and justifying its relevance. For this, the authors use a brief literature review relevant to the topic, taking into account the issues that guide the study, and sometimes use the presentation of existing theoretical gaps. This

<sup>11</sup> Refers to the collaborators involved in the research, being assigned a number that corresponds to an experienced member, going from 1 to 7. The employees from 1 to 4 responded to interviews, while the ones numbered from 5 to 7 responded to questionnaires.

theoretical path that guarantees the relevance of the study leads to a clear presentation of the objectives. On the other hand, the recommendations of the ICMJE (2014) establish that in this unit it is not possible to present data and conclusions.

In this sense, let's see how the informational<sup>12</sup> units were present in the Introductions of the analyzed academic articles.

**Table 3:** Frequency of information units in Introductions of original articles of the disciplinary culture of the Nutrition area.

<b>Move 1 – Presenting Background Information</b>	
(1) Reference to established knowledge in the field	0%
(2) Reference to main research problems	63.33% (19 occurrences)
<b>Move 2 - Reviewing Related Research</b>	
(1) Reference to previous research	100% (30 occurrences)
(2) Reference to limitations of previous research	36.66% (11 occurrences)
<b>Move 3 – Presenting new research</b>	
(1) Reference to research purpose	100% (30 occurrences)
(2) Reference to main research procedure	0%

Source: Based on the moves and steps proposed by Nwogu (1997, p. 135)

In the Introduction section, the model that best fits our *corpus* was the one proposed by Nwogu (1997), considering that the three moves proposed by the author occurred, although the terminological and structural redefinition of the unit proposed by Costa (2015) will also be important in the development of our model.

As Costa (2015), we consider it relevant to present a terminology that most clearly expresses the rhetorical function of the informational units. Based on Biasi-Rodrigues (1998), Bernardino (2000), Bezerra (2001), Costa (2015), among other authors, we believe that the use of verbs in the gerund construct more adequately the indication of the rhetorical action of the moves and steps. For the organization of our rhetorical configuration proposal, we take into account the most recurrent<sup>13</sup> order of these moves and steps. We present below a possible standard for the Introductory section of original academic articles in the area of Nutrition.

**Table 4:** Rhetoric description of the unit of Introduction of original articles of the disciplinary culture of the Nutrition area.

<b>Move 1 - Presenting the theme</b>
Step 1 - Referring to previous research and
Step 2 - Referring to main research problems and/or
<b>Move 2 - Presenting the research objectives</b>

Source: of our authorship.

According to Table 4, the first move, *Presenting the theme*, was evidenced by two steps, *Referring to previous research* and *Referring to main research problems*. Although not recurring, the step *References to research limitations* (Nwogu, 1997), in some copies, became relevant in the construction of this subject presentation. The second move, *Presenting the research of objectives*, was not constituted of steps, since this informational unit is present, in great part of the analyzed articles, at the end of the introduction in a clear, succinct, and, sometimes, outstanding manner. In short, we noticed that the Introduction section usually uses a theoretical approach to the studied subject, pointing out to the problems that guide the research, which, in turn, establishes the objectives to be achieved with the current study. Let's analyze, then, how this unit presents itself through its moves and steps, according to its recurrence, as described in Table 4.

<sup>12</sup> Informational units are blocks of information that make up the rhetorical organization of such specimens. These units will become moves or rhetorical steps if it reaches the criterion of recurrence / prototyping.

<sup>13</sup> In this work, we consider recurrent the frequency of rhetorical units, moves and steps equal to or greater than 50% in the articles analyzed.

Step 1, *Referring to previous research*, of the first move, *Presenting the theme*, is characterized by situating the research, showing a little of the “state of the art”, as well pointed out one of the experienced members of the area (C3). This step was very important in the construction of this rhetorical unit, in view of the fact that there is no specific section for the literature review in the analyzed copies. Thus, according to the *Journal of Nutrition*, we can highlight that the Nutrition area deems relevant a detailed theoretical discussion in specific articles for this purpose, review articles or meta-analysis. In this sense, we believe that this step aims to delimit previous research relevant to its study, in this case, an extensive literature review is not possible, in order to compose a brief and concise unit. In this sense, Pereira (2014)<sup>14</sup>, in his manual on the production of scientific articles in the Health area, reveals that an exhaustive presentation of references is not necessary, but rather a synthesis of studies that will support the objectives of the work.

Thus, this step was evidenced mainly by the citation of authors through superscript numerical indexes that lead to the References (examples 01 and 02)<sup>15</sup>. However, there were some occurrences whose quotations were given by the nominalization of the authors, sometimes presented in the body of the text, sometimes in parentheses (examples 03 and 04). Although in a smaller number of occurrences, it was also evident the citation, concomitantly, by means of the authors' names and by means of superscript numbering (example 05).

(1) Acute lymphoid leukemia (ALL) **is** the most common type of childhood cancer, accounting for about one-third of all childhood malignancies<sup>5</sup>. It **constitutes** a malignant disease that results in the uncontrolled production of blasts of lymphoid origin and in the blockade of the normal production of red, white globules and platelets<sup>6</sup>. [...] (AAON01)

(2) Lactose **is** a carbohydrate found exclusively in milk. It **is** synthesized in the mammary glands and hydrolyzed into glucose and galactose by the enzyme lactase, also called lactase-florizine hydrolase, in the small intestine. The presence of gastrointestinal clinical manifestations due to lactose malabsorption **is** termed lactose intolerance (IL). Several situations may cause reduction in the synthesis of lactase, with consequent malabsorption of lactose. These situations **are** classified as primary, secondary or congenital lactase deficiency.<sup>1,2</sup> [...] (AAON09)

(3) According to **Abreu et al. (2009)** the main meals (lunch, dinner and supper) **should contain** 600 to 800 calories and should correspond to the range of 30% to 40% of the Total Energy Value (VET) daily, assuming an increase of 20% in relation to VET of 2 thousand calories per day. The smaller meals (breakfast and snack) should contain 300 to 400 calories and **should be** in the range of 15% to 20% of the daily VET, assuming an increase of 20% (400 calories) over the VET of 2000 calories per day. (AAON19)

(4) One of the population groups most vulnerable to nutritional anemia is pregnant women (**VASCONCELOS et al., 2008**). It **is estimated** that out of every ten pregnant women who undergo prenatal care three are anemic (**COSTA et al., 2009**). The World Health Organization (WHO) **defines** anemia in pregnancy as a hemoglobin concentration below 11g / dL and hematocrit less than 33% (**WHO, 2001**). (AAON20)

(5) **Roongpisuthipong et al.**,<sup>8</sup> in their study with cirrhotic individuals at different stages of the disease and different etiologies, **found** a prevalence of DPC in liver diseases between 10% and 100%. This prevalence increases as the severity of the disease increases, in another words, DPC **is** much more prevalent in Child C patients than in Child A and B patients. [...] (AAON07)

The examples 01 to 05 confirm the considerations of Costa (2015) for this step, showing that the citation can occur in three different situations, by the nominalization of the authors, also, evident in the propositions of Nwogu (1997), by the numerical indication that directs to the References, and for the combined use of the two forms. However, we consider a prototype standard for the Nutrition and Health area to cite by means of superscript numbering, taking into account that the periodicals in the area guide the authors to follow the international norms proposed by the ICMJE.

Also, in relation to this step, we show that the authors usually use data from academic research, as well as studies from institutes, government agencies, specialized agencies, among others (examples 04, 06 and 07). C3 confirms this characteristic by revealing that

<sup>14</sup> For the discussion of the informational units present in the analyzed articles, we also count on the considerations of Pereira (2014) on the production of scientific articles in the Health area, mainly with regards to the more prototypical information of the referred genre's rhetorical sections.

<sup>15</sup> In the excerpts presented in this paper, we highlight, in bold, the most representative lexical-grammatical items that will be presented at the end of the description of each informational unit.

academic articles are reliable sources, given the results of academic research, as well as results from studies of national and international bodies, such as WHO, UNICEF, among others.

(6) **WHO advocates** controlling consumption of foods containing GTr in order to reduce risk and increase the effectiveness of CVD treatment, and advises that GTr intake is less than 1% of total dietary calories.<sup>5</sup> (AAON06)

(7) The National Survey on Health and Nutrition (PNSN), carried out by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) in 1989, **revealed** that 7.7% of Brazilian adolescents were overweight.<sup>6</sup> Other studies with adolescents in the country, carried out in the last decade, present higher prevalence.<sup>9,10</sup> (AAON26)

Thus, we suggest that, for Nutrition, the research data from outside the universities are considered as theoretical sources as those coming from academia. In short, this step presents the theoretical survey that the authors consider relevant to their study, thus confirming the propositions of Swales (1990) on the informational unit, Reviewing Literature, in introductions of articles.

As far as lexicographic marks are concerned, when this step was carried out by means of a definition or conceptualization, the verb was usually used in the present indicative tense, and the verb “to be” was used with some frequency (examples 01 and 02). On the other hand, when it was done through the presentation of data of a research, the verbs were in the simple past tense (example 05). We also present the occurrence of verbs in the passive voice, both in analytic form and in synthetic form, as well as the frequency of locutions with the modal verbs “may” and “should” (example 03). In this informational unit, it was not possible to show an apparent terminological mark that contemplated its rhetorical function.

On the other hand, step 2, *Referring to main research problems*, of the first move, *Presenting the theme*, according to C1, is characterized by the clear presentation of the questions that drive the study, thus corroborating Pereira's (2014) guidelines, who considers relevant to inform the research problem to justify the investigation. In this sense, this step served as a bridge between the theoretical foundation and the presentation of the research objectives, as we saw in examples 08 to 12.

(8) **Thus**, the assessment of the nutritional status of adolescents has been recommended, allowing the identification of the subgroups with the highest frequency of exposure to this outcome, which **may be the target of interventions** to evaluate the health levels of the young population. (AAON02)

(9) **Considering that** primary deficiency of lactase is quite common in the population, it is expected that an **important** portion of these individuals will develop IL. Being the clinical management of this eminently nutritional situation, the nutritionist becomes a fundamental professional in the treatment; Therefore, their knowledge about the possibilities of nutritional adjustments necessary in the feeding of these individuals is fundamental. (AAON09)

(10) **In this context** of prioritization of the topic in the context of public policies, the monitoring of indicators of early-life dietary practices is **fundamental**, since it **can subsidize** the development, the evaluation and the redirection of such policies<sup>3</sup>. (AAON22)

(11) **Thus**, the household approach, and particularly the biological mother-child pairing, represents a very peculiar opportunity to study, either because of the rapidity of changes in the nutritional profile, or because of the interest in understanding and acting in public policies. From a family perspective. These would be the cases of the Family Health Program (PSF) and food security of the *Bolsa Família* Program (PBF), which practically serve half of the Brazilian population<sup>13,14</sup>. In this context, the health status of the family nucleus most exposed to nutritional disorders, children and mothers, can **offer important subsidies** on issues that directly concern public policies directed towards food and nutritional security. (AAON25)

(12) **Therefore**, identifying the most vulnerable families to food insecurity, and understanding their causes and their effects **is fundamental to finding** viable ways of solving the problem.<sup>4,6</sup> (AAON28)

It is interesting to note that this step became prototypical in the area of Nutrition, in line with the data collected by Nwogu (1997) for the area of Medicine. On the other hand, Costa (2015) does not show a recurrence for this step. In relation to this incongruity, we must take into account that the area of Medicine is divided into three subareas of evaluation (Medicine I, Medicine II, and Medicine III)<sup>16</sup>, leading us to hypothesize about the existence of a fluctuation of information blocks of a subarea to another.

<sup>16</sup> See CAPES document on the evaluation areas.

According to C6, the area of Nutrition is more focused on researches that emerge from the needs of society, thus evaluating the impact of certain eating habits and lifestyles of the most diverse population groups. We believe that the more applied bias of the Nutrition area leads authors to present a problematization that, in turn, supports the need for their study.

On the other hand, the authors, in constructing this step, often did not establish a precise delimitation, so that this informational block and the other, presenting the objectives of the research, were shown to be closely linked (example 13), thus presenting a dividing line between them.

(13) **Considering the importance** of obesity, its strong participation in the determination of other cardio metabolic risks and the existence of a subgroup of obese individuals that do not present other cardio metabolic risk factors, [sought to analyze the association between eating practices with greater preventive action and low cardio metabolic risk in obese women, in order to guide preventive actions of other risks to the health of the obese population]. (AAON27)

This step denotes its rhetorical function through the lexical item “important” (examples 09 and 11) and its derivations, as well as makes use of verbal forms in the infinitive (examples 10 to 13). We also point out that such an informational unit usually starts with cohesive elements (examples from 08 to 13), promoting a resumption of the most important information presented in the literature review.

The second move, *Presenting the research of objectives*, was essential to the Introduction, since it is through it that the author contextualizes his/her study within the presented theme and, at the same time, supports the necessity of his/her research. C3, for example, suggests that the author, by showing the aims of his study, tries to “sell the idea that his work is important”. This informational block was predominantly presented at the end of the Introduction section, which did not exceed the limit of a paragraph for this purpose, thus confirming the guidelines of the journals that considered it pertinent to conclude such a unit with the brief presentation of its objectives. Pereira (2014) confirms this when indicating that at the end of the Introduction the objective of the investigation must be shown.

In this sense, this move was predominantly marked by the expression “objective” and its variations (examples 14 to 16), accompanied by verbs in the infinitive, corroborating the data suggested by Costa (2015) and the guidelines of the journal *Cadernos de Saúde Pública*, that considers pertinent the presentation of the objectives through the use of verbs in the infinitive. It is important to emphasize that the use of the infinitive in the presentation of objectives does not correspond to a unique characteristic of the areas of Nutrition and Medicine, but of the academic community in general. In the construction of this move, the authors used mainly verbs indicating a past action with the aid of the verbal form in the infinitive (examples 14 and 15), except for a few examples that were shown in the present time (example 16), disagreeing with the propositions of Nwogu (1997).

(14) The present article **aimed to evaluate** the quality of feeding of preschool children benefited by the *Bolsa Família* Program (PBF), in the city of Viçosa-MG, according to the situation of (in) food safety at home. (AAON11)

(15) Therefore, the **objective** of this research **was to systematize** a course for the development of phenylalanine-reduced recipes, with nutritional and sensory quality, allowed for the treatment of phenylketonuria. (AAON12)

(16) The present study has as **objective to present** the prevalence of food insecurity in families in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul State, as well as to describe the nutritional status of the members of these families in food insecurity. (AAON21)

In short, the second move, *Presenting the research of objectives*, clearly and succinctly indicates the purposes of the study. It is interesting to underline that such a block of information appears at the end of the Introduction unit to explicitly show the purpose of the study, considering that this information will be used in various moments in the research.

Before concluding the description of the rhetorical unit of Introduction, let us see how it presented the information unit, *Reference to limitations of previous research*, proposed by Nwogu (1997) and confirmed by Costa (2015). Although this unit was not recurrent in the *corpus*, in some copies it was substantial for the construction of the contextualization of the research, validating the need to

carry out the study. This unit was marked, for the most part, by expressions that denote the absence or insufficiency of studies in the area (examples from 17 to 19), as noted by Costa (2015).

(17) **The studies** on PNAE management, as well as on the efficiency and effectiveness of the Program **are still scarce** in Brazil<sup>3</sup> and in Santa Catarina<sup>13</sup>. A research developed by the National Institute of Educational Studies and Research (INEP), with the objective of evaluating the financial decentralization process of PNAE in 1997, showed a trend towards uniformity and compliance with the quality and quantity goals of school feeding throughout Brazil, but **did not seek an association between data from the different regions of Brazil and its states**<sup>14</sup>. (AAON03)

(18) **The literature is scarce** in studies that discuss the stages of development of new recipes for these patients, despite the increasing consumer demand for special foods with nutritional and sensory quality. (AAON12)

(19) Despite the relevance of the theme, there **are still few studies** comparing the dietary pattern of children living in surrounding geographic areas with different socioeconomic and environmental characteristics<sup>10,11</sup>, such as urban and rural spaces of Bahia municipalities. (AAON24)

According to examples 17 to 19, this informational unit had as its main function to insert in the contextualization of the subject the shortage of works in the literature, which, in turn, justifies the need for an in-depth study of the subject. These observations confirm Pereira's propositions (2014) that a research is also justified by the possibility of adding or amplifying a little studied subject. The presentation of these theoretical gaps was not only evidenced by the total absence of studies, but also by the urgency to seek more data about a particular variant, as in example 17, pointing out the need for a study that makes an "association between the data of the different regions of Brazil and its states".

According to our *corpus*, the articles in the area of Nutrition presented a rhetorical model closer to that found by Nwogu (1997), following, in most of the copies, a prototypical pattern, making first a review of the literature, which generates a problematization, thus directing the research objectives. Sometimes the authors resorted to the presentation of theoretical gaps, however, such a unit did not become recurrent in our copies. We suggest that, in the area of Nutrition, the Introduction is a brief, concise but highly relevant section in the construction of academic articles, considering that in this area there is no rhetorical unit highlighted for review of literature.

To conclude the Introduction unit, we present a table with the grammar lexical marks of the informational units that were present in the analyzed *corpus*.

**Table 5:** Presenting Grammar Lexicon items of the information rhetoric unit of Introduction.

<b>Move 1: Presenting the theme</b>	
<b>Step 1 - Referencing to previous research</b>	
<b>Item types</b>	<b>Examples</b>
Verbs in the present	It is advisable, it consults, it constitutes, it gives, it defines, it demonstrates, it emphasizes, emphasizes, emphasizes, distributes, is, Can, enable, possess, promote, recommend, refer, represent, are, have.
Verbs in the past	Pointed, pointed, presented, reached, defined, left, found, found, was, launched, improved, resulted, suffered.
Modal verbs	can present, can be found, must correspond, must be, can lead.
verbal utterances	have been described, have been pointed out, have been increasing, are becoming, have shown
passive voice	They are used, they are used, they are pointed, they are pointed, it is defined, it is marked, it is potentialized, it is known, it is constituted.
<b>Move 1: Presenting the theme</b>	
<b>Step 2 - Referring to main research problems</b>	
<b>Item types</b>	<b>Examples</b>
Denotative expression of relevance of the study	Fundamental, importance, important.
Use of Verbs and Infinitive Locutions	In order to verify, identify, can offer, can reveal, can subsidize, seeking clarify.
Cohesive terms	Thus, considering that, in that sense, thus, in view, given to in this context therefore.
<b>Move 2: Presenting the research objective</b>	
<b>Item types</b>	<b>examples</b>
Denotative expression of rhetorical function	Objective, aimed, objective, objective, have as aims, purpose.
Use of verbs in the past tense with/ without infinitive aid	It was: evaluate, identify, investigate, perform, systematize, verify, characterize; Aimed to explore, sought to analyze, aimed to present, aimed to compare, aimed to describe.
<b>Move 2: Reviewing related research</b>	
<b>Step 2 - Reference to limitations of previous research (NWOGU, 1997)</b>	
<b>Item types</b>	<b>Examples</b>
Denotative expression of rhetorical function	Shortage of studies, lack of studies, scarce literature, no study, few studies; There is a lack of knowledge.

**Source:** our authorship.

## 7 CONCLUSIONS

Through the dialogue with the literature, with the guidelines of the journals and with the expertise of the experienced members of the Nutrition area, we show that the Introduction shows a brief, concise and objective rhetorical unit, however, fundamental in the configuration of academic articles in the field of Nutrition, considering, also, that there is not a rhetorical unit exclusive to the literature review.

In this rhetorical unit, the theme is presented through a brief literature review, only evidencing the theoretical references that the authors consider most relevant for the construction of their study. We also note that the authors use results from studies of national and international agencies, such as WHO, UNICEF, among others, revealing that, for Nutrition, these research data that occur outside the universities are considered theoretical sources as well as those coming from the academia. From this thematic review, the issues that led to the study are revealed, thus justifying the need to develop such an investigative venture.

In view of the results, we verified that the socio-rhetorical configuration of Introductions in original academic articles of the disciplinary culture of the Nutrition area approached the descriptions of the Medicine area proposed by Nwogu (1997) and Costa (2015), leading us to infer that this standardization may be regular in the large area of Health. However, such generalization needs further studies in other areas of Health to confirm or deny this hypothesis.

We also believe that the results achieved in this study will provide subsidies to the disciplinary culture of Nutrition with regards to academic literacy, considering the descriptive design of the rhetorical unit of Introduction in original articles in the area of Nutrition and the use that their members make of the genre.

## REFERENCES

ALIMENTOS E NUTRIÇÃO. **Instruções aos autores**. Disponível em: <<http://serv-bib.fcfar.unesp.br/seer/index.php/alimentos>>. Acesso em: 29 maio 2015.

AMIRIAN, Z.; KASSAIAN, Z.; TEVAKOLI, M. Genre analysis: an investigation of the Discussion sections of Applied Linguistics research articles. **The Asian ESP Journal**, Isfahan, v. 4, n. 1, p. 39-63, abr. 2008.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.

BERNARDINO, C. G. **Depoimentos dos alcóolicos anônimos: um estudo do gênero textual**. 2000. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

\_\_\_\_\_. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos**. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London, Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CADERNO DE SAÚDE PÚBLICA. **Instruções para autores**. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/portal/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sobre o CFN**. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/index.php/sobre-nos/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório do I Seminário de acompanhamento de Programas de Pós-Graduação da área de Nutrição**. Brasília, 2012, 9p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Documento de área 2013**. Área de avaliação: Nutrição. 2013a, 38p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação trienal 2010 – 2012**. Área de avaliação: Nutrição. 2013b, 23p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao>>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Sobre as áreas de avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 27 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Webqualis**. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2015.

COSTA, R. L. S. da. **Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica**. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

DIAS, F. G. R.; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 12, n. 1, p. 163-182, 2013.

EPIDEMIOLOGIA E SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA. **Normas para publicação.** Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/revistas/ess/pinstruc.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros:** a seção de Revisão da Literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

HYLAND, K. Scientific claims and community values: articulating an academic culture. **Language & Communication**, United Kingdom, v. 17, n 1, p. 19-31, 1997.

\_\_\_\_\_. **Disciplinary discourse:** social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS. **Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals.** 2014, 17p. Disponível em: < <http://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

MOTTA, D. G. da; OLIVEIRA, M. R. M. de; BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, 69-86, jan./abr. 2003.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUTRIRE. **Instrução aos autores.** Disponível em: <<http://www.revistanutrire.org.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

NWOGU, K. N. The Medical research paper: structure and functions. **English for Specific Purposes**, Washington, v. 16, n. 2, p. 119-138, 1997.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos:** como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

REVISTA DE NUTRIÇÃO. **Instrução aos autores.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rn/pinstruc.htm>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SCIENTIA MEDICA. **Instruções para autores.** Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/scientiamedica>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SILVA, L. F. **Análise de gênero:** uma investigação da seção de Resultados e Discussão em artigos científicos de Química. 1999. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 197-220.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **English in today's research world**: a writing guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

**Recebido em 21/07/2016. Aceito em 12/09/2016.**

# METAFORICIDADE: UM ASPECTO DO GÊNERO

*METAFORICIDAD: UN ASPECTO DEL GÉNERO*

METAPHORICITY: A GENRE-CONSTRAINED ASPECT

Dalby Dienstbach\*

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: O objetivo deste trabalho é avançar nas discussões sobre uma propriedade específica das metáforas que, até hoje, constitui um caso em aberto: a metaforicidade. O que se busca é elaborar uma definição dessa propriedade que seja consistente com postulados correntes sobre as metáforas a partir da teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993) e investigar os fatores (cognitivos e discursivos) responsáveis pela sua determinação. Para tanto, traça-se um panorama crítico de alguns estudos que têm se debruçado sobre essa propriedade nos últimos trinta anos, aproximadamente. Como resultado, chega-se a um conceito amplo de metaforicidade – como sendo a possibilidade de reconhecimento das metáforas como tais –, que toma a noção de gênero como principal base epistemológica. Por fim, discute-se como o conceito de metaforicidade, definido nos termos propostos aqui, se coloca – em termos teóricos e práticos – à disposição de tarefas de identificação e da análise das metáforas no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Metaforicidade. Metáfora adormecida. Gênero discursivo.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es discutir una propiedad particular de las metáforas que todavía es un caso abierto: la *metaforicidad*. Lo que se busca es la elaboración de una definición de esta propiedad coherente con lo que se sabe acerca de las metáforas basada en la teoría conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993), y la investigación de los factores (cognitivos y discursivos) responsables de determinarla. Para eso, se hace un panorama crítico de algunos estudios que han explorado esta propiedad en los últimos treinta años más o menos. Como resultado, se elabora una definición amplia de *metaforicidad* – como la posibilidad de reconocimiento de las metáforas como tales – que adopta la noción de género como su principal base epistemológica. Por último, se analiza cómo el concepto de *metaforicidad* propuesto aquí se pone – en términos teóricos y prácticos – a disposición de tareas de identificación de metáforas y su análisis.

PALABRAS CLAVE: Metáfora. Metaforicidad. Metáfora dormida. Gênero discursivo.

ABSTRACT: This paper is an attempt at moving forward with the discussion of a specific property of metaphors, which still constitutes an open case: the *metaphoricity*. I seek to draw up a systematic definition of metaphoricity, which can meet current assumptions about metaphors and their nature from the conceptual perspective (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993), and explore cognitive and discursive elements that could somehow affect the activation of that property. For these purposes, I give a critical overview of important studies that have been trying to give some account of metaphoricity over the past 20 years, approximately. As a result, I introduce a broad definition of metaphoricity, which adopts the notion of genre as its ultimate epistemological basis. At last, I discuss both theoretical and practical implications of defining metaphoricity in the manners proposed here, especially when it comes to metaphor identification and metaphor analysis.

KEYWORDS: Metaphor. Metaphoricity. Sleeping metaphor. Discourse genre.

---

\* Aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [dalby@ufrgs.br](mailto:dalby@ufrgs.br).

## 1 INTRODUÇÃO

O termo “metaforicidade” tem pululado, de maneira mais ou menos indiscriminada, em uma miríade de investigações a respeito das metáforas desde, pelo menos, o surgimento da teoria conceptual (originalmente, LAKOFF; JOHNSON, 1980). A discussão preliminar de Leone (1980) e o panorama que Müller (2008) traça dos estudos que já fizeram alguma alusão a essa questão dão testemunho disso. Em linhas gerais, podemos dizer que esse termo é geralmente recrutado para dar conta de uma impressão – muitas vezes, nebulosa – do analista de que algumas metáforas seriam “mais metafóricas” do que outras (DUNN, 2011). Para ilustrar isso, consideremos as sentenças em (1) a (3), apresentadas abaixo.

- (1) “Amorim faz alerta sobre situação da saúde em Sergipe.” (AGÊNCIA SENADO, 2015)
- (2) “O Brasil deve, mas está longe de estar quebrado.” (SANTAYANNA, 2015)
- (3) “Governadores na pindaíba podem colocar pedras no caminho de Temer.” (FREIRE, 2016)

As três expressões sublinhadas acima podem ser explicadas, em uma análise simples, como sendo instâncias de uma mesma metáfora conceptual, qual seja. CONDIÇÃO É LOCALIZAÇÃO (GRADY, 1997, p. 286). Ela emerge do nosso entendimento de que o estado das coisas pode ser determinado pelas condições do lugar onde elas se encontram. Do ponto de vista da teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993), portanto, não deve haver dúvidas de que todas essas expressões sejam metafóricas. No entanto, alguém poderia argumentar que elas não são metafóricas na mesma medida. Um olhar mais desconfiado diria que a expressão “[estar] *na pindaíba*”, em (3), parece ser mais nitidamente metafórica do que “a *situação*<sup>1</sup> da saúde”, em (1). Sobre esse ponto, ainda, a metaforicidade de “*longe de* estar quebrado”, em (2), talvez seja a menos fácil de se determinar.

Como pode se deduzir, é inevitável se recorrer a algum prumo para se dar conta dessa sensação de que expressões metafóricas o seriam em diferentes medidas. É em circunstâncias como essa que convém, pois, a noção de metaforicidade. Contudo, apesar da grande recorrência com que esse conceito é utilizado, são poucos – e relativamente incipientes – os estudos que se prestam a defini-la e explicá-la de maneira realmente sistemática<sup>2</sup> (por exemplo, BLACK, 1993 [1979]; PAUWELS, 1995; GOATLY, 1997; STEEN, 2004; DUNN, 2011; MÜLLER, 2008). Por causa disso, este trabalho se propõe como mais um esforço de se avançar na discussão sobre essa propriedade particular da linguagem metafórica.

A fim de contribuir, em última análise, para o nosso entendimento geral sobre as metáforas, elabora-se, em um momento inicial, uma definição de metaforicidade capaz de atender, sob a luz da teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993), aos postulados mais correntes sobre a metáfora e a sua natureza. Em seguida, especulam-se quais fatores seriam intervenientes na determinação dessa propriedade, assumindo-se, nesse caso, o gênero (discursivo) como principal base epistemológica de análise. Em última instância, são discutidas algumas consequências, tanto teóricas quanto práticas, de se definir a metaforicidade dentro dos moldes propostos aqui.

## 2 UMA DEFINIÇÃO DE METAFORICIDADE

Em uma discussão sobre a possibilidade de se criar um método de identificação automática de metáforas, Babarczy et al. (2010), em algum momento, chegam à conclusão de que “a definição de ‘metaforicidade’ é, por si só, problemática”<sup>3</sup> (p. 03, grifo no original). Na verdade, esses autores (2010) não estão preocupados em definir *metaforicidade*; eles sequer se prestam a quaisquer explicações para

1 Ainda que o uso mais convencionalizado de “situação” possa denotar o estado, condição ou qualidade de algo, o seu sentido mais básico se refere à “localização de um corpo no espaço em relação a um ou vários pontos de referência fora dele; posição” (HOUAISS et al., 2009, p. 1755).

2 Dá testemunho de certa desatenção pela questão da metaforicidade o fato de obras importantes como *Metaphor: a practical introduction* (KÖVECSE, 2010) e *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (GIBBS, 2008) não reservarem quaisquer parágrafos para discuti-la ou, ainda, de o *Glossary of cognitive linguistics* (EVANS, 2007) sequer mencioná-la.

3 [These results indicate that the definition of “metaphoricity” is problematic in itself.]

esse conceito. A sua principal inquietação recai, nesse caso, sobre o fato de os quatro autores não conseguirem chegar a um consenso quanto a serem metafóricas (ou não) algumas das expressões que analisam. Acredita-se que essa inquietação seja algo que todo analista de metáforas já teve (ou ainda tem) que lidar em alguma etapa (ou várias) das suas análises.

Encontra-se uma definição aparentemente descomplicada de metaforicidade no dicionário *Oxford* (2015), que diz que ela é “o fato ou a qualidade de [algo] ser metafórico”<sup>4</sup>. Essa explicação parece ser bastante procedente se a compararmos com o sentido de outras palavras morfológicamente semelhantes – ou seja, conjugadas com o sufixo “idade” –, como, por exemplo, “utilidade” (a qualidade de ser útil), “dificuldade” (a qualidade de ser difícil), “literalidade” (a qualidade de ser literal) etc. No entanto, apenas atribuir o epíteto “metaforicidade” à condição (supostamente) absoluta de uma expressão ser metafórica não ajuda a resolver a questão a respeito de as metáforas, por alguma razão, serem metafóricas em diferentes medidas.

Uma explicação um pouco mais sensível ao espectro de metaforicidade que pode marcar a linguagem metafórica seria uma que pode ser formulada a partir de um comentário de Pauwles (1995, p.126), segundo o qual “[...] devemos pensar a metáfora em termos de metaforicidade, isto é, a metáfora como uma questão de grau”<sup>5</sup>. Nesse sentido, pode-se definir metaforicidade, basicamente, como sendo *o grau em que uma metáfora é metafórica*. Essa definição parece ser pertinente na medida em que dá conta, justamente, daquela sensação de que algumas metáforas seriam “mais metafóricas” do que outras.

Da maneira como está formulada, porém, essa definição soa um tanto incompleta, uma vez que insinua que a condição de ser menos ou mais metafórica emergiria apenas da própria expressão. De fato, de um ponto de vista analítico, a explicação de metaforicidade como sendo o grau em que uma metáfora é metafórica dá a impressão de que os fatores que poderiam intervir na sua determinação teriam efeitos somente sobre a linguagem metafórica *per se*, deixando de fora os seus efeitos, por exemplo, sobre a atenção do falante. No entanto, até onde se entende atualmente, a natureza da metáfora está condicionada a aspectos relativos tanto à linguagem quanto ao pensamento (LAKOFF; JOHNSON, 1980), tanto ao sistema (linguístico/conceptual) quanto ao seu uso individual (STEEN, 2006).

Seja como for, em se levando em consideração os vários estudos que já se ocuparam da questão da metaforicidade (por exemplo, BLACK, 1993 [1979]; PAUWELS, 1995; GOATLY, 1997; STEEN, 2004; MÜLLER, 2008), percebe-se que eles guardam, pelo menos, um ponto em comum. Independentemente dos aspectos que elegem para determiná-la, todos associam essa propriedade, de uma forma ou de outra, com o fato de as metáforas poderem ser *percebidas* como sendo metáforas. Por conta disso, a definição que se propõe aqui, grosso modo, é a de metaforicidade como sendo *a possibilidade de uma metáfora ser reconhecida como tal* – sejam quais forem os fatores que estariam por trás dessa possibilidade.

Essa definição, por sua vez, busca contemplar tantos aspectos – discursivos ou puramente cognitivos, coletivos ou estritamente individuais – quantos possam intervir na percepção das metáforas como sendo metáforas. Ela não privilegia ou se fecha a quaisquer elementos que venham a participar da realização da linguagem metafórica, que incluiriam desde a condição da própria expressão no sistema linguístico/conceptual até as particularidades do contexto que marcam o seu uso e a disposição do falante para reconhecê-la. E os efeitos de cada um desses elementos teriam igual peso na determinação da sua metaforicidade. É essa a explicação, pois, – de metaforicidade como sendo a possibilidade de reconhecimento das metáforas como tais – que este trabalho assume de uma vez por todas. Serão explorados, a partir de agora, os aspectos que podem intervir na sua determinação.

4 [metaphoricity *noun* (is) the fact or quality of being metaphorical.]

5 [One should think (of metaphor) in terms of metaphoricity, i.e. metaphor as a matter of degree.]

### 3 A DETERMINAÇÃO DA METAFORICIDADE

Uma explicação bastante comum sobre o que determinaria a metaforicidade da linguagem metafórica está representada pela noção de metáfora morta<sup>6</sup>. A sua versão mais conhecida é geralmente atribuída a Black (1993 [1979]), de acordo com quem “[...] a única classificação consistente [de metáforas] está fundamentada na oposição elementar – ela mesma expressa metaforicamente – entre metáforas *mortas* e *vivas*”<sup>7</sup> (p. 25, grifos no original). A partir dessa explicação, portanto, a metaforicidade se traduziria, essencialmente, como uma suposta vitalidade da linguagem metafórica.

Em linhas gerais, a visão de metaforicidade com base na vitalidade das metáforas (BLACK, 1993 [1979]) assinala como vivas ou “ativas” [*active*] (p. 25) as metáforas (muito) transparentes, que ainda podem ser reconhecidas como metafóricas. Seria o caso, por exemplo, da expressão “[estar] *na pindaíba*”, em (3), acima. As expressões que são muito opacas a ponto de não poderem mais ser reconhecidas como tais são ditas mortas ou “extintas” [*extinct*] (*loc. cit.*). Analise-se, mais uma vez, a construção “a *situação* da saúde”, em (1). Além do mais, para as metáforas cujo reconhecimento é possível, porém, não imediatamente – como, por exemplo, “*longe de estar quebrado*”, em (2) –, propõe-se a categoria “dormente” [*dormant*] (*loc. cit.*).

Essa classificação de metáforas (em mortas ou vivas) (BLACK, 1993 [1979]) atribui a metaforicidade, basicamente, a um aspecto específico da expressão metafórica, que é a sua convencionalidade<sup>8</sup> (no sistema linguístico). Se a expressão já está suficientemente convencionalizada, de modo que a sua realização seja automática, ela está morta. Se, no caso contrário, ela é criativa e não se realizaria de maneira automática, ela ainda está viva. Nesse sentido, o parâmetro da convencionalidade considera irrelevante o uso concreto dessas expressões. Ou seja, para uma visão de metáfora morta (BLACK, 1993 [1979]), “[...] uma metáfora *ou* está ativa *ou* está dormente *ou* está extinta. Ela não pode estar extinta em um contexto e ativa em outro contexto”<sup>9</sup> (MÜLLER, 2008, p. 188, grifos no original).

No entanto, quando se parte de uma visão de metáfora focada na sua representação mental – tal como a teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993) –, subordinar a metaforicidade apenas à convencionalidade da expressão metafórica no sistema linguístico se torna insuficiente. O fato de uma expressão estar convencionalizada no sistema (de quem quer que seja) não significa que ela seja necessariamente opaca à nossa percepção individual – pelo menos, não o tempo todo. Um falante que soubesse a história da língua, por exemplo, poderia interpretar a expressão “a *situação* da saúde” imediatamente como metafórica se trouxesse à mente o sentido mais básico<sup>10</sup> de “situação”.

Afinal de contas, a condição de ser menos ou mais metafórico também se determina, por exemplo, pelo olhar do falante e pelo seu processamento individual das metáforas. Segundo Pauwels (1995), “as experiências dos falantes podem ser muito diferentes”, o que acarreta, fatalmente, alguma disparidade entre os seus sistemas linguísticos/conceptuais; “logo, a saliência das metáforas também pode ser diferente para cada um deles”<sup>11</sup> (p. 126). Metáforas que fossem “muito metafóricas” para um certo falante, em um certo contexto, poderiam passar despercebidas por outro (ou pelo mesmo) falante, em outro contexto. E há, ainda, as expressões cuja condição de ser metafórica somente poderia ser recuperada pelo olhar treinado de um especialista em metáforas.

Algo que deve ser observado aqui, a propósito, é que, nos moldes da teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993), uma explicação consistente sobre as metáforas, a sua natureza e o seu funcionamento precisa conseguir articular, em uma maior

6 Considerações feitas por Richards (1936) a respeito das “metáforas mortas” [*dead metaphors*] (p. 101-102) sugerem que essa noção já atravessa quase um século.

7 [The only entrenched classification is grounded in the trite opposition – itself expressed metaphorically – between *dead* and *live* metaphors.]

8 Uma explicação para convencionalidade pode ser a interpretação feita a partir dos sentidos lexicais automaticamente associados às formas, antes que quaisquer inferências externas, baseadas em dados contextuais, possam ser derivadas (GIORA, 1997).

9 [A (metaphorical) expression is either active or dormant or extinct; it cannot be dormant in one context and active in another one.]

10 Por sentido básico, entende-se, aqui, o sentido mais concreto, mais corpóreo, mais preciso e mais antigo de um item lexical qualquer (PRAGGLEJAZ, 2007).

11 [The experiences of its members may differ substantially, which is why salience (of a metaphor), too, may differ for individual language users.]

medida possível, as duas dimensões em que elas se realizam (STEEN, 2006): uma do sistema – social, *offline* e descontextualizada –, e outra do seu uso – individual, *online* e situada. Logo, uma explicação de metaforicidade, dentro desse contexto, também deve dar conta de elementos que se referem tanto ao sistema (linguístico/conceptual) em que as metáforas estão inscritas quanto ao uso individual desse sistema por cada falante. O que se presume aqui, então, é que uma abordagem discursiva da metaforicidade (por exemplo, MÜLLER, 2008) seria mais capaz de atender a esse requisito.

Introduzido por Goatly (1997), o conceito de “metáfora adormecida” [*sleeping metaphor*] (p. 30) representa uma explicação de metaforicidade que consegue dar conta da exigência por uma abordagem mais fenomenológica dessa propriedade. Essa explicação argumenta, grosso modo, que “a metaforicidade de uma metáfora falada ou escrita está inserida no curso da fala, da escrita e da consciência<sup>12</sup>” (MÜLLER, 2008, p. 36). Em outras palavras, a possibilidade de uma metáfora ser reconhecida como tal se determina antes pelos (muitos) aspectos que marcam o contexto do seu uso concreto do que somente pela sua condição no sistema linguístico/conceptual (de quem quer seja). Para exemplificar essa explicação, considere-se a sentença em (4) abaixo.

(4) “Atlético Mineiro [está] voando em campo, literalmente.” (GARAMBONE, 2013<sup>13</sup>)

A expressão “*voando em campo*” pode ser explicada como uma atualização de uma metáfora conceptual que emerge do nosso entendimento de TEMPO em termos de um OBJETO que se move no espaço (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 42). Nesse caso, porque os jogadores do time em questão fazem jogadas rápidas, por exemplo, diz-se que eles estão metaforicamente voando na partida. Essa metáfora constitui uma expressão bastante convencionalizada – conforme atestam alguns dicionários gerais da língua portuguesa (por exemplo, FERREIRA, 2004; HOUAISS et al., 2009, p. 1956). A partir de uma visão de metaforicidade com base na vitalidade das metáforas (BLACK, 1993 [1979]); portanto, essa expressão estaria morta.

No entanto, ao se considerar todo o contexto (sintático) em que a expressão “*voando em campo*” está sendo usada, em (4), a sua classificação como morta deixa de ser tão óbvia. A ocorrência (supostamente equivocada<sup>14</sup>) do advérbio “literalmente” parece poder colocar à luz da nossa percepção a condição de “*voando em campo*” como sendo uma metáfora, já que torna evidente a incongruência semântica dessa sentença – afinal de contas, jogadores não podem realmente voar. Outro exemplo de como certos elementos (verbais) afetariam a possibilidade de uma metáfora ser reconhecida como tal pode ser verificado ao longo da sentença em (5), apresentada abaixo.

(5) “Por maior que seja o buraco em que você se encontra, pense que, pelo menos, ainda não há terra em cima.” (autor desconhecido)

O uso da palavra “buraco”, em (5), é uma atualização da metáfora conceptual BOM É PARA CIMA (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 15). Essa foi a forma que o seu autor escolheu para conceptualizar a noção de problema ou situação adversa, da qual, em geral, somente conseguimos sair com alguma dificuldade. Esse uso soa bastante convencionalizado, o que sugere que a condição de “buraco” como metáfora poderia passar despercebido pela nossa leitura. No entanto, a ocorrência de “terra em cima”, no final da sentença, parece colocar em evidência essa condição. Porque faz referência direta ao domínio-fonte PARA BAIXO (PARA CIMA) do mapeamento que sustenta essa metáfora, “buraco” passa a denotar, também, um sentido básico seu, que seria o de cova ou de sepultura e, enfim, o de morte.

Observa-se, então, que, em função de determinado aspecto da sua sequência sintática, o uso metafórico de “buraco”, em (5), tem uma metaforicidade bastante particular nesse contexto. Algo que é possível se deduzir, no final das contas, é que uma metáfora que se

12 [The metaphoricity of a spoken or written metaphor [...] is embedded in the flow of speech, writing, and in the flow of consciousness.]

13 Declaração do jornalista Sidney Garambone, em uma rede social virtual, em maio de 2013. Disponível em: <<https://twitter.com/Garamba/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

14 Em muitos usos, de fato, o termo “literalmente” tem o seu sentido estendido para marcar intensidade, sendo que esses usos contrariam o sentido básico de “literal” como “ao pé da letra” (VEREZA, 2007a).

julgaria morta – sob uma visão de metaforicidade com base na vitalidade das metáforas (BLACK, 1993 [1979]) –, a depender das circunstâncias em que ocorrer, pode ter grandes chances de ser reconhecida como tal<sup>15</sup>. É isso que justifica, nesse sentido, a escolha por classificar esse tipo de metáfora como adormecida (em vez de morta), pois se acredita que, seja por quaisquer razões e meios que forem, todas elas ainda poderiam ser, de alguma forma e em alguma medida, despertadas.

Aos elementos que são capazes de despertar (ou desautomatizar) metáforas no curso do seu uso, Müller (2008) dá o nome de “recursos de ativação de metaforicidade” [*activation devices of metaphority*] (p. 190). Esses recursos podem ser verbais, como é o caso do uso de “literalmente” e “terra em cima”, nas sentenças em (4) e (5), respectivamente, ou pertencer a outras modalidades. Cloiseau (2007), por exemplo, investiga os efeitos de recursos sonoros – mais precisamente, a marcação prosódica – sobre o reconhecimento de metáforas durante a fala. Já Müller (2008), em sua pesquisa, explora de que maneira elementos visuais, tais como gestos e imagens, podem intervir na determinação da metaforicidade das metáforas. Um exemplo claro de recurso não verbal de ativação da metaforicidade aparece na capa (Figura 1) de uma edição de revista *Veja* (18/04/2007), reproduzida abaixo.



Figura 1: Capa da edição 2004 da revista *Veja* (18/04/2007)

Fonte: COMO... (2007)

A expressão “real forte”, que completa a manchete dessa capa (Figura 1), é licenciada pela metáfora conceptual SISTEMA ABSTRATO É ESTRUTURA FÍSICA (KÖVECSSES, 2010, p. 139). Segundo ela, entendemos sistemas abstratos – como, por exemplo, a economia de um país – em termos de uma entidade concreta, como, por exemplo, um prédio ou o corpo humano, pelo que essa expressão comunica, então, quanto mais estável estiver a economia do nosso país, mais metaforicamente forte será a nossa moeda<sup>16</sup>. Essa expressão é bastante convencionalizada (por exemplo, FERREIRA, 2004; HOUAISS et al., 2009, p. 1305), e, por isso, alguém poderia argumentar que ela dificilmente seria reconhecida como metafórica.

Entretanto, a manchete na capa dessa edição de *Veja* (18/04/2007) está acompanhada por uma reprodução da efígie da República<sup>17</sup> – que estampa as moedas e cédulas de dinheiro brasileiras – exibindo um braço musculoso e visivelmente forte. Da forma como está

15 É importante se observar que esse postulado – a respeito de uma manipulação da metaforicidade – pressupõe que ambos os sentidos literal e metafórico de uma dada expressão devem, mesmo que em níveis diferentes, estar disponíveis ao falante no momento do seu uso.

16 É interessante se comentar que o uso de “real forte”, aqui, atualiza, concomitantemente à respectiva metáfora, uma projeção metonímica, em que o sistema econômico (brasileiro) é conceptualizado em termos da unidade monetária que ele emprega.

17 A efígie da República é a personificação da nação brasileira, representada por uma mulher e inspirada na obra plástica *A liberdade guiando o povo* [*La Liberté guidant le peuple*] (DELACROIX, 1830); foi usada como símbolo da Proclamação da República brasileira, em 1889 (BRASIL, 1994).

reproduzida, essa imagem coloca em franca evidência um elemento específico do domínio-fonte CORPO HUMANO que compõe a metáfora por trás de “real forte”. Sendo assim, essa imagem estaria operando como um recurso (não verbal) de ativação da metaforicidade dessa expressão, aumentando as chances de ela ser mais prontamente reconhecida como metafórica.

Com respeito aos recursos de ativação de metaforicidade, entende-se, pois, que os seus efeitos sobre a possibilidade de as metáforas serem reconhecidas como tais percorrem um caminho muito direto. Na verdade, segundo Müller (2008, p. 190, grifo no original),

[...] quanto mais *material* for utilizado para expressar a sua metaforicidade, mais saliente uma metáfora será para o ouvinte ou leitor, e mais ativa ela estará para o falante ou autor. Metáforas verbais que implicam elaborações, especificações e/ou expressões multimodais são mais salientes – e, por isso, devem ter sido ativadas de modo veemente pelo emissor – do que metáforas sem a mesma carga semântica.<sup>18</sup>

É importante se mencionar, por fim, que, dentro do modelo de metáforas adormecidas (MÜLLER, 2008), a metaforicidade possui algumas características fundamentais. Em primeiro lugar, ela constitui uma propriedade dinâmica das metáforas, uma vez que é dependente do andamento do contexto em que elas ocorrem. Além disso, ela é variável, pois se altera na medida em que o contexto também pode mudar. Ou seja, não se descarta a possibilidade de uma metáfora, que está muito metafórica em certo contexto, passar despercebida em outro contexto. Entende-se, por fim, que a metaforicidade é gradual. Com efeito, tanto a quantidade quanto a qualidade dos recursos para a sua ativação podem ser menor ou maior em cada contexto; sendo assim, “metáfora adormecida” e “metáfora desperta” não constituem categorias fechadas. Elas representariam, em vez disso, pontos extremos de uma escala, com as expressões metafóricas, em cada caso, ocupando uma posição mais próxima de um ou de outro. Em seguida, discute-se uma forma de se compreender as singularidades do contexto capazes de intervir na metaforicidade.

#### 4 UMA NOÇÃO DE METAFORICIDADE BASEADA NO GÊNERO

Não é por acaso que os exemplos de recursos de ativação da metaforicidade oferecidos até agora integram tipos muito particulares de discurso: mais exatamente, uma afirmação espontânea, um aforismo humorístico e uma capa de revista semanal. Até onde se sabe, na verdade, metáforas são onipresentes e inevitáveis (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e, por isso, podem ocorrer em quaisquer tipos de discurso. No entanto, algo que se argumenta aqui é que não é em quaisquer tipos de discurso que metáforas poderiam – ou, em certos casos, deveriam – ser reconhecidas como tais<sup>19</sup>. Müller (2008, p. 202) observa, por exemplo, que,

[q]uando se consideram as modalidades em que a linguagem se insere, tais indicadores de metaforicidade entram naturalmente em cena. A linguagem falada é sempre corporificada; integra uma combinação multimodal de gestos, posturas, olhares, expressões faciais. Em modalidades públicas de discurso escrito (jornais, revistas, anúncios publicitários, cartazes), a palavra escrita, em geral, vem acompanhada de figuras.<sup>20</sup>

E, se há eventos de uso da linguagem – tais como conversas orais, capas de revista e anúncios publicitários – naturalmente abertos à ocorrência de recursos de ativação de metaforicidade, não é equivocado se afirmar, então, que certos eventos discursivos não assimilariam – pelo menos, não de maneira tão espontânea – o emprego desses elementos. Isso explicaria, em alguma medida, o reconhecimento (por parte de um leitor comum) de muito poucas ou nenhuma metáfora, por exemplo, em bulas de medicamento,

18 [The more material is used to express metaphoricity, the more salient this metaphor is for a listener or reader – and hence the more active it is for a speaker/writer. Verbal metaphors that inspire elaborations, specifications, and/or multimodal expressions are more salient – and hence must have been highly activated in the producer – than metaphors without such a semantic uptake.]

19 Esse argumento, a propósito, já permite se cogitar uma possível relação de determinação mútua entre a metaforicidade e os gêneros (discursivos). Se, por um lado, um dado gênero parece ser capaz de regular o grau de metaforicidade nos respectivos textos, por outro, a metaforicidade típica em uma dada classe de textos poderia servir para caracterizar (cognitivamente) o seu gênero.

20 [When taking into account some of the modalities in which language is embedded, such indicators (of metaphoricity) quite naturally appear on stage. [...] The spoken word is always embodied. It is part and parcel of a multimodal ensemble of gesture, posture, gaze, and facial expression. [...] In public forms of written discourse (newspapers, magazines, advertisements, and billboards), the written word is often accompanied by pictures.]

manuais de eletrodoméstico e artigos científicos, mesmo que esses textos abriguem tantas (ou mais) metáforas do que conversas orais, capas de revista e anúncios publicitários.

No final das contas, estariam identificados com um alto grau de metaforicidade os tipos de discurso que autorizassem mais meios (ou seja, mais recursos de ativação de metaforicidade) para que as suas metáforas fossem reconhecidas como tais – seja isso porque elas podem ou porque elas devem ser reconhecidas como tais. Os tipos de discurso cujo reconhecimento das suas eventuais metáforas fosse prescindível ou, até mesmo, inconveniente – seja pelas razões que fossem – seriam caracterizados, por sua vez, por uma metaforicidade menor. Isso seria assegurado pela ocorrência escassa ou funcionalmente inócua de recursos de ativação da sua linguagem metafórica.

Deve se comentar, contudo, que, nos moldes da explicação de metaforicidade como dependente do contexto (GOATLY, 1997; MÜLLER, 2008), a determinação da possibilidade de as metáforas serem reconhecidas como tais constitui uma tarefa bastante complexa. Porque a diversidade e as particularidades dos contextos em que as metáforas podem ocorrer são virtualmente infinitas, definir quais fatores realmente afetam a metaforicidade – e em que medida eles a afetam – parece ser impraticável. Decorre disso a necessidade de uma forma de se abordarem sistematicamente os aspectos que caracterizam os diferentes tipos de discurso em que metáforas podem ocorrer. O expediente que esse trabalho propõe é por meio da noção de gênero.

Uma noção de gênero consistente com essa necessidade deve conseguir contemplar os aspectos pertinentes tanto à esfera conceptual quanto à esfera linguística em que as metáforas se ancoram. Nesse sentido, o conceito que se adota aqui é o de gênero como sendo o *frame* de um evento discursivo, inspirado em postulados de Paltridge (1995) e Steen (2011b) a respeito desse fenômeno. Apesar de curta, essa definição tenta incorporar tantos fatores – discursivos ou puramente cognitivos, coletivos ou estritamente individuais – quanto possíveis que tivessem algum efeito sobre a possibilidade de reconhecimento das metáforas como tais.

Ao se assumir o gênero, por um lado, como um evento discursivo, entende-se que ele não está representado somente pelos textos que evoca, senão por todo o acontecimento social em que ocorre esse uso da linguagem. O gênero possui, pois, um caráter sociosemiótico e se estabelece em função de todos os elementos – textuais e contextuais – presentes na sua realização. Em um esquema proposto por Bhatia (2004, p. 11), esses elementos são arranjados em quatro eixos principais<sup>21</sup>: (i) os “propósitos” [*purposes*], isto é, os objetivos comunicativos gerais e específicos que orientam o discurso; (ii) o “produto” [*products*], que é o material textual oral ou escrito evocado no evento; (iii) as “práticas” [*practices*], que são os procedimentos e processos discursivos; e os “participantes” [*players*], ou seja, os membros que participam da realização do gênero e as relações entre eles.

Para explicar a representação cognitiva dos elementos que completam um evento discursivo, por outro lado, a definição proposta neste trabalho lança mão da noção de *frame*, conforme está elaborada por Fillmore (1982). Segundo esse autor (1982), *frame* consiste em “um sistema [relativamente estável] de conceitos relacionados de tal maneira que, para se entender qualquer um deles, é necessário ter conhecimento de toda a estrutura de que ele faz parte”<sup>22</sup> (p. 111). Sendo assim, o gênero seria, em última análise, um esquema abstrato cujos elementos (produtos, práticas, participantes, propósitos etc.) estariam inter-relacionados. O acesso a um ou alguns desses elementos – sejam textuais ou contextuais – faz com que evoquemos conhecimentos e expectativas sobre o todo do evento discursivo.

De fato, em algumas vezes, são os aspetos textuais que revelam de que contexto se trata. Por exemplo, uma pessoa que lê este trabalho deve poder fazer certas inferências sobre a ocupação de quem o escreveu, com que propósitos e em que circunstâncias. Em outras vezes, são aspectos contextuais que anunciam o texto. Uma pessoa que escolhesse frequentar um curso de literatura, por exemplo, poderia criar alguma expectativa a respeito da ocorrência de metáforas nos textos que fossem ser trabalhados durante as aulas. É justamente esse raciocínio que ajuda a explicar, em grande medida, por que um pressuposto de metaforicidade como uma

21 Há paradigmas de análise que sugerem outros arranjos dos elementos do gênero, como, por exemplo, o de Paltridge (1995) – que propõe os planos do texto, da interação e da instituição – e o de Steen (2011b) – que se estrutura nos modelos do texto, do contexto e do código. Apesar das divergências entre esses paradigmas, a opinião sobre os elementos que completam o gênero (enquanto evento discursivo) é motivo de consenso entre eles.

22 [By the term “frame” I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits.]

propriedade dependente do contexto poderia ser aprimorado como uma teoria de metaforicidade como um aspecto do gênero.

Já se mencionou neste artigo que a alta metaforicidade da linguagem metafórica, promovida pelo uso favorável de recursos da sua ativação, típica de certos eventos discursivos – como, por exemplo, os que incluem poemas –, permite que as suas metáforas sejam frequentemente reconhecidas como tais. Logo, entende-se que a ocorrência efetiva de metáforas se inscreveria no processo de formação do *frame* do seu gênero (poema) como um aspecto prototípico seu<sup>23</sup>. Em um caso contrário, os poucos ou nenhum recurso de ativação de metaforicidade em outros tipos de discurso – como, por exemplo, um manual de eletrodoméstico – e o consequente não reconhecimento das suas eventuais metáforas fariam com que a ocorrência desse fenômeno não participasse como sendo um traço característico do *frame* do seu gênero (manual de eletrodoméstico).

Argumenta-se, ainda, que o gênero também estaria por trás da determinação da metaforicidade nos discursos que se identificassem com ele. O uso do *frame* de um dado gênero, na ocasião de produção da linguagem, seria responsável por aumentar ou diminuir a possibilidade de reconhecimento das metáforas como tais nos seus respectivos textos. Isso o é porque seriam as expectativas – relativas à ocorrência de metáforas – pertinentes ao *frame* de cada gênero que ora incentivaria, ora constrangeria o uso de recursos de ativação da sua metaforicidade. E essas expectativas derivadas do *frame* de cada gênero teriam efeitos, também, sobre a nossa percepção das metáforas na ocasião de recepção da linguagem. Pense-se, por exemplo, como as expectativas relativas a um *frame* de tarefa de identificação de metáforas devem ter afetado a atenção de analistas, como Babarczy et al. (2010), para a ocorrência de metáforas nos textos que eles exploram.

Em síntese, o ponto central que se defende neste estudo está amparado por dois pressupostos principais. Entende-se, em primeiro lugar, que seriam a quantidade e a qualidade de recursos de metaforicidade que determinariam a possibilidade de as metáforas, em um certo evento discursivo, serem reconhecidas como tais (MÜLLER, 2008). Em seguida, argumenta-se que são as expectativas relativas à ocorrência de metáforas que emergem do nosso *frame* de cada gênero que regulam o uso desses recursos. É essa linha de raciocínio que permite se compreender, por fim, a metaforicidade – isto é, a possibilidade de as metáforas serem reconhecidas como tais – como um aspecto antes do gênero do que da linguagem metafórica *per se*. Na próxima seção, à guisa de conclusão, discutem-se algumas consequências teóricas e práticas de se assumir essa noção de metaforicidade.

## 5 CONCLUSÕES

A proposta de uma noção de metaforicidade como sendo um aspecto do gênero promove uma reflexão muito interessante a respeito das fronteiras da própria metáfora. Essa noção sugere que as escolhas sobre quais expressões podem ser consideradas metafóricas ou não sempre vai depender das circunstâncias em que essas expressões estiverem sendo usadas. Uma primeira questão que a noção de metaforicidade como sendo um aspecto do gênero parece conseguir resolver, nesse sentido, é o impasse que se verifica entre a teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993) e a opinião do falante comum a respeito da ocorrência de metáforas. Embora a teoria conceptual sustente que metáforas são onipresentes e inevitáveis – e muitas pesquisas dentro desse campo a corroborem (por exemplo, HALLYN, 2000; STEEN et al., 2010; FLUDERNIK, 2012), não é com quaisquer discursos que o falante associa a ocorrência delas (por exemplo, LAKOFF; JOHNSON, 1980; ORTONY, 1993 [1979]; KÖVECSES, 2010).

No entanto, ao se tomar a metaforicidade como sendo um aspecto do gênero, argumenta-se que, porque alguns gêneros são mais tolerantes a recursos da sua ativação do que outros e que, por isso, as suas metáforas podem ser mais facilmente reconhecidas, o falante imediatamente associa esse fenômeno àqueles gêneros e não a esses. Sendo assim, uma vez que o falante comum não seria, via de regra, capaz de perceber as metáforas em, digamos, uma bula de medicamento, ele não relaciona a sua ocorrência com esse gênero – mesmo que, segundo a teoria conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), seja muito provável que elas estejam lá.

A noção de metaforicidade como um aspecto do gênero parece ter algum impacto, ainda, sobre a maneira como são conduzidas as

23 Para efeitos desta discussão, prototipicidade (ROSCH, 1973, 1975) se refere à representação mental relativamente abstrata que reúne os traços – em geral, mais frequentes e mais salientes – que melhor representam exemplos concretos de uma dada categoria (ou, no caso deste trabalho, de um dado gênero).

pesquisas que se ocupam das metáforas. A identificação e, sobretudo, a análise da linguagem metafórica, seja em quaisquer gêneros que forem, deveriam atentar, além do papel da ocorrência de eventuais metáforas no discurso, à função do seu reconhecimento nesses usos. Em um estudo sobre metáforas em textos jornalísticos – mais precisamente, editoriais e colunas de opinião –, por exemplo, Vereza (2007b) mostra que as expressões com maiores chances de serem reconhecidas como metafóricas – por meio de recursos específicos de ativação da sua metaforicidade – têm uma contribuição mais positiva à função argumentativa e persuasiva pretendida nesses tipos de discurso.

O que deve ficar claro, no final das contas, é que um diagnóstico preciso e, mais especificamente, uma determinação realmente consistente da metaforicidade e do papel da linguagem metafórica presente em um dado tipo de discurso passa a exigir, impreterivelmente, uma análise rigorosa do gênero com que esses textos se identificam. Nesse sentido, para se afirmar se as eventuais metáforas que ocorrem em um *corpus* qualquer seriam menos ou mais metafóricas ou, ainda, menos ou mais adormecidas, é necessário se lançar um olhar atento para os aspectos que prototipicamente caracterizam o seu tipo de discurso – como, por exemplo, onde ele geralmente se realiza, por quem e com que objetivos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Eduardo Amorim faz alerta sobre situação da saúde em Sergipe. **Senado Notícias**, Brasília, [n/a], nov. 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BABARCZY, Anna; BENCZE, Ildikó; FEKETE, István; SIMON, Eszter. The automatic identification of conceptual metaphors in Hungarian texts: a corpus-based analysis. Proceedings. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 7., 2010, Malta. **Anais...** Malta: European Language Resources Association, 2010. p. 01-06.

BHATIA, Vijay. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. Nova York / Londres: Continuum, 2004.

BLACK, Max. More about metaphor. In: ORTONY, Andrew (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 19-41.

BRASIL. Lei número 8.880, de 27 de maio de 1994. Dispõe sobre o Programa de Estabilização Econômica e o Sistema Monetário Nacional, institui a Unidade Real de Valor e dá outras providências. **Coleção de leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 186, n. 7, p. 2705-2711, 28 maio 1994.

CLOISEAU, Gilles. Defining semantic and prosodic tools for the analysis of live metaphor uses in spoken corpora. **Cultura, Lenguaje y Representación**, Castelló de la Plana, n. 5, p. 111-129, nov. 2007.

COMO aproveitar o real forte. **Veja**, São Paulo, v. 2004, ano 40, n. 15, capa, 18 abr. 2007. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 30 out. 2014.

DEIGNAN, Aline. Deliberateness is not unique to metaphor: a response to Gibbs. **Metaphor and the Social World**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 57-60, jun. 2011.

DELACROIX, Eugène. **A Liberdade guiando o povo**. 1830. 1 pintura.

DUNN, Jonathan. Gradient semantic intuitions of metaphoric expressions. **Metaphor and Symbol**, Oxford, v. 26, n. 1, p. 53-67, 2011.

EVANS, Vyvyan. **A glossary of cognitive linguistics**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2007.

FREIRE, Vinicius. Temer, retrô e vintage. **Folha de São Paulo**, São Paulo, maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/viniustorres/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FLUDERNIK, Monika (Ed.). **Beyond cognitive metaphor theory: perspectives on literary metaphor**. Nova York: Routledge, 2012.

GIBBS, Raymond. **The Cambridge handbook of metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GIBBS, Raymond. Are “deliberate” metaphors really deliberate: a question of human consciousness and action. **Metaphor and the Social World**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 26-52, jun. 2011.

GIORA, Rachel. Understanding figurative and literal language: the graded salience hypothesis. **Cognitive Linguistics**, Berlim, v. 8, n. 3, p. 183-206, ago. 1997.

GOATLY, Andrew. **The language of metaphors**. Londres: Routledge, 1997.

GRADY, Joseph. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. 1997. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade da Califórnia, Berkeley, 1997.

HALLYN, Fernand (Ed.). **Metaphor and analogy in the sciences**. Dordrecht: Kluwer Academics, 2000.

FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa**. Versão 5.11a. Curitiba: Positivo, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KÖVECSES, Zóltan. **Metaphor: a practical introduction**. Londres / Nova York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago / Londres: The University of Chicago Press, 1980.

LEONE, Shirley. **Metaphoricity, language, and mind**. 1980. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Departamento de Artes, The Union for Experimenting Colleges and Universities, Cincinnati, 1980.

MÜLLER, Cornelia. **Metaphors dead and alive, sleeping and awaking: a dynamic view**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

MÜLLER, Cornelia. Are “deliberate” metaphors really deliberate: a question of human consciousness and action. **Metaphor and the Social World**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 61-66, jun. 2011.

ORTONY, Andrew (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OXFORD BRITISH AND WORLD ENGLISH DICTIONARY. Londres / Nova York: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

PALTRIDGE, Brian. Working with genre: a pragmatic perspective. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 24, n. 4, p. 393-406, out. 1995.

PAUWELS, Paul. Levels of metaphorization: the case of “put”. In: GOOSSENS, Louis et al. (Org.). **By word of mouth: metaphor, metonymy and linguistic action in a cognitive perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 125-158.

PRAGGLEJAZ. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and Symbol**, Oxford, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007.

RICHARDS, Ivor. **The philosophy of rhetoric**. Londres / Nova York: Oxford University Press, 1936.

ROSCH, Eleanor. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, Timothy (Ed.). **Cognitive development and the acquisition of language**. Nova York: Academic, 1973. p. 111-144.

ROSCH, Eleanor. Cognitive representations of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology**, Washington, v. 104, n. 3, p. 192-233, set. 1975.

SANTAYANNA, Mauro. O Brasil deve, mas está longe de estar quebrado. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, set. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

STEEN, Gerard. Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 36, n. 7, p. 1295–1313, jul. 2004.

STEEN, Gerard. Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 22, n. especial, p. 21-44, 2006.

STEEN, Gerard. What does “really deliberate” really means: more thoughts on metaphor and consciousness. **Metaphor and the Social World**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 53-56, jun. 2011a.

STEEN, Gerard. Genre between the humanities and the sciences. In: CALLIES, Marcus; KELLER, Wolfram; LOHÖFER, Astrid (Ed.). **Bi-directionality in the cognitive sciences**. Amsterdam: John Benjamins, 2011b. p. 21-41.

STEEN, Gerard et al. **A method for linguistic metaphor identification: from MIP to MIPVU**. Amsterdam / Filadélfia: John Benjamins, 2010.

VEREZA, Solange. **Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007a.

VEREZA, Solange. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007b.

Recebido em 15/06/2016. Aceito em 09/09/2016.

# A DIVERSIDADE TIPOLÓGICA NA COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS NEOCLÁSSICAS AGRO-X

LA DIVERSIDAD TIPOLÓGICA DE COMPUESTOS NEOCLÁSICOS AGRO-X

THE TYPOLOGICAL DIVERSITY IN THE AGRO-X NEOCLASSICAL COMPOUNDS

Neide Higino da Silva\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho investiga as relações estruturais e semânticas de construções que apresentam o formativo “agro-” denominadas de compostos neoclássicos, a exemplo de *agronomia*, *agromoda* e *agrocombustível*. O objetivo é identificar características que estabelecem vínculos entre essas construções que, em princípio, apresentam-se como díspares, em função dos vários significados que o componente pode assumir (*agro-* pode significar *campo* em *agrologia*, *produtos agrícolas* em *agroexportação* e *ciências agrárias* em *agroveterinária*). No entanto, essas composições apresentam um grau de semelhança relacional que influencia a sua categorização. Os dados examinados foram selecionados por Higino da Silva (2016). A fundamentação teórica que norteia a análise é o *continuum* composição-derivação, como proposto por Bauer (2005), Kastovsky (2009), Gonçalves (2011b) e Gonçalves e Andrade (2012). Considerando uma rede de associações estruturais entre essas formações, de acordo com Bybee (2010), é formulado um esquema geral que contempla os compostos neoclássicos agro-X.

PALAVRAS-CHAVE: Compostos neoclássicos. Esquema de formação de palavras neoclássicas. Secretion Morfoperfilado.

RESUMEN: Este artículo investiga las relaciones estructurales y semánticas de las construcciones que tienen la formación “agro” llamadas compuestos neoclásicos, tales como *agronomia*, *agromoda* y *agrocombustível*. El objetivo es identificar características que pueden establecer enlaces entre estas palabras que parecen, a priori tan dispares, dependiendo de los diferentes significados que el mismo radical puede tomar (*agro-* puede significar *campo* en *agrologia*, *produtos agrícolas* en *agroexportação* y las *ciências agrícolas* en *agroveterinária*). Sin embargo, estas composiciones presentan un grado de similitud relacional que influye en su categorización. Los datos examinados se seleccionaron por Higino da Silva (2016). El marco teórico que guía el análisis es *continuum* composición y derivación, tal como se propone por Bauer (2005), Kastovsky (2009), Gonçalves (2011b) y Gonçalves y Andrade (2012). Mientras

---

\*Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do NEMP (Núcleo de Estudos Morfológicos do Português). E-mail: [neidehigino@uol.com.br](mailto:neidehigino@uol.com.br).

una red de asociaciones estructurales entre esas formaciones, sugerida por Bybee (2010), se propone un esquema general para los compuestos neoclásicos agro-X.

PALABRAS CLAVE: Compuestos neoclásicos. Esquema de formación de palabras neoclásicos. Secretion Morfoperfilado.

ABSTRACT: This paper investigates the structural and semantic relations of constructions which present the “agro-” formative called neoclassical compounds, such as *agronomia*, *agromoda*, and *agrocombustível*. The objective is to identify characteristics that can establish links between constructions which, at first, appear to be disparate, depending on the various meanings that the same radical can assume (*agro-* can mean *campo* in *agrologia*, *produtos agrícolas* in *agroexportação*, and *ciências agrárias* in *agroveterinária*). However, these compounds present a degree of relational similarity that influences the categorization of these constructions. The examined data have been selected by Higino da Silva (2016). The theoretical framework that guides the analysis is the continuum composition-derivation, as proposed by Bauer (2005), Kastovsky (2009), Gonçalves (2011b), and Gonçalves and Andrade (2012). Considering a structural association’s network among these formations, according to Bybee (2010), a general scheme has been formulated to agro-X neoclassical compounds.

KEYWORDS: Neoclassical compounds. Formation scheme of neoclassical words. Secretion Morfoperfilado.

## 1 INTRODUÇÃO

Diferentes autores (BAUER, 1998; AMIOT; DAL, 2007; RALLI, 2008; LÜDELING, 2006; PETROPOULOU, 2009; PANOCOVÁ, 2012) têm-se voltado para o estudo do processo de formação de palavras constituído por radicais de origem grega e latina, os compostos neoclássicos. No entanto, como um caleidoscópio, as construções neoclássicas produzem uma combinação diferente a cada movimento, a exemplo de *agrocombustível*<sup>1</sup> (“combustíveis feitos à base de produtos agrícolas.” (BIOCOMBUSTÍVEL..., 2015)); *agrogirl* (“são sempre semi-írgens e de família.” (AGROBOY..., 2016)); homoafetivo, homofobia, biodiesel, ecoturismo, dificultando a classificação nos moldes aristotélicos, mas passíveis de sistematização no modelo de classificação por protótipos, como proposto por Rosch (1978), pois o modelo permite uma análise entre os elementos de uma mesma categoria em termos central e periférico, o que justifica a existência de um *continuum* composição-derivação (BAUER, 2005; KASTOVSKY, 2009; GONÇALVES, 2011a; GONÇALVES; ANDRADE, 2012).

Petropoulou (2009) defende que, embora haja uma flutuação dentro da categoria, é possível identificar semelhanças que possibilitem postular a existência de uma classe própria entre os compostos neoclássicos. Segundo Bybee (2010), o gradiente e a variação, a regularidade e a padronização são características que constituem a linguagem. A autora (2010) esclarece que esses diferentes fatores atuam tanto na produção de padrões regulares quanto na identificação de desvios. Isso pode ser observado no comportamento dos compostos neoclássicos, em particular, naqueles constituídos por “agro”, foco deste artigo.

Entre os compostos neoclássicos, analisaremos as construções *agro-X*, especialmente, a diferença de sentidos assumidos pelo radical neoclássico em novas formações. Por exemplo, em *agrocombustível* (“combustível feito à base de produtos agrícolas”), *agro-* significa “produtos agrícolas” e não “campo”, significado admitido em *agrômeno* (“indivíduo que vive no campo”)<sup>2</sup>. Em princípio, isso poderia não ser um problema, tendo em vista que esse comportamento remete à recomposição, isto é, “processo associado à composição [...] que ocorre quando apenas uma parte do composto passa a valer pelo todo e depois se liga a outra base, produzindo uma nova composição” (MONTEIRO, 1986, p. 170). Contudo, o significado da forma encurtada *agro-* não é recorrente como *foto-* em *fotolegenda*, *fotonovela*, *fotomontagem*, que não atualiza o significado grego “luz”, mas sim “fotografia”. Em alguns casos, o sentido de *agro-* não está relacionado ao significado do composto original, tal como em *agroenergia*, em que denota “agricultura de matérias-primas energéticas renováveis”.

<sup>1</sup> Os dados citados, neste trabalho, foram selecionados por Higino da Silva (2016). De acordo com a autora (2016), eles foram recolhidos de verbetes do Dicionário Eletrônico Houaiss; do Grande Dicionário Houaiss Beta da Língua Portuguesa; do Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa; do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa e da *Internet*, sobretudo da ferramenta eletrônica de busca *Google*. As quatro primeiras fontes serviram como recursos para observar formas já consagradas na língua; a última, por sua vez, funcionou para verificar novas formações *agro-X*. Apresentaremos, conforme Higino da Silva (2016), para novas formações não dicionarizadas, exemplos e possíveis definições, encontrados no site de busca *Google*, do qual foram retirados.

<sup>2</sup> As acepções dos vocábulos dicionarizados apresentadas neste trabalho são do Grande Dicionário Houaiss Beta da Língua Portuguesa.

Portanto, pautados no *continuum* composição-derivação, pretendemos identificar o modo como as variações semânticas interferem no posicionamento dessas construções no *continuum*. Nossa hipótese é a de que a significação dos formativos gera mudança na análise dos processos de formação de palavras e, conseqüentemente, na identificação dos membros centrais e periféricos das categorias.

O modelo baseado no uso (LAKOFF; JOHNSON, 1980; CROFT; CRUSE, 2004; LANGACKER, 2008; BYBEE, 2010) é o referencial teórico que orienta este trabalho, uma vez que as estruturas investigadas são compreendidas como resultado de atividades cognitivas e sociais que se manifestam nas mudanças linguísticas.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, é apresentada a fundamentação teórica que norteia este trabalho; na seção 3, é feita a análise dos dados, considerando a posição dos compostos neoclássicos no *continuum* composição-derivação e os reflexos da rede de significações assumidas por *agro-* na classificação de novas formações e, conseqüentemente, no posicionamento dessas no *continuum*; na seção 4, há uma indicação de proposta de análise para as construções consideradas marginais; por fim, a seção 5 conclui este trabalho.

## 2 MODELO BASEADO NO USO

Esta seção apresenta alguns pressupostos da Linguística Cognitiva (LC) que fundamentam a análise e a descrição dos dados aqui pesquisados. Segundo Lakoff e Johnson (1980), a Linguística Cognitiva é um modelo teórico que compreende a linguagem como fenômeno dinâmico, emergente da relação entre homem, meio e cultura, integrado com os demais elementos do sistema cognitivo. Nessa perspectiva, a estrutura da linguagem não se organiza em módulos, mas em um *continuum* de unidades simbólicas, resultante da associação entre o polo semântico e o polo formal em diferentes níveis: morfológico, lexical e sintático. Como tais componentes estruturam o conteúdo conceptual, qualquer mudança formal tem efeitos semânticos, associando, dinamicamente, a estrutura formal com o conteúdo semântico.

Segundo Bybee (2010, p. 1-2), a linguagem é muito mais um fenômeno dinâmico do que estático e esse movimento manifesta-se na perfeita relação entre variação e gradiente. O conceito de gradiente favorece a análise de elementos gramaticais ou lexicais que são difíceis de distinguir, em função da mudança gradual que sofrem ao longo do tempo, que os leva a moverem-se num *continuum* de uma categoria<sup>3</sup> para outra. Já a variação das unidades e da estrutura da língua é uma contingência do uso e as sucessivas mudanças em uma sincronia criam um caráter gradiente na variação. Bybee (2010) conclui que o gradiente não é apenas um tratamento descritivo dos processos linguísticos, é também um reflexo do uso da linguagem no processo de armazenamento na memória e na organização desse armazenamento.

De acordo com o exposto inicialmente, o gradiente e a variação, a regularidade e a padronização são características que constituem a linguagem. Bybee (2010, p. 6) esclarece que esses diferentes fatores atuam tanto na produção de padrões regulares quanto na identificação de desvios. A linguagem é uma atividade cognitiva e social, conseqüentemente, a língua retrata a dinamicidade dessas esferas, que estão fortemente imbricadas. Pensar em regularidade, a partir desse ponto de vista teórico, é identificar esquemas comuns nas diferentes manifestações linguísticas.

Na próxima seção, assim, será apresentado o conceito de categorização utilizado pelo modelo baseado no uso e sua importância para a organização e armazenamento do conhecimento linguístico.

<sup>3</sup> Langacker (2008, p. 17) emprega o termo “categoria” para se referir ao conjunto de elementos com propósito equivalente.

## 2.1 CATEGORIZAÇÃO E O CONTINUUM COMPOSIÇÃO-DERIVAÇÃO

A visão de categorização adotada pela Linguística Cognitiva ancora-se nas propostas de organização categorial por protótipo de Rosch (1978) e no desdobramento dessa abordagem. Diferentemente dos modelos clássicos de categorização, em que os membros de uma classe devem possuir igualmente condições necessárias e suficientes, a organização prototípica avalia o grau de informação que determinado elemento conduz em relação aos demais elementos da mesma categoria e de outras categorias. Há membros mais facilmente reconhecíveis, os prototípicos, justamente por agrupar uma quantidade maior de características, mantendo uma posição mais central em relação aos demais membros da categoria; e há membros periféricos, aqueles que apresentam menos semelhanças com o prototípico e características próprias de outra categoria.

Considerando essa perspectiva de categorização, Bauer (2005) propõe uma nova análise para os processos de derivação e composição. Para o autor (2005), a fronteira entre derivação e composição é permeável em ambos os sentidos, pois formações que eram originalmente consideradas composições, podem ser compreendidas como derivação e o contrário também pode ocorrer, embora com menor frequência. O autor (2005) analisa alguns processos de formação de palavras, a exemplo de cruzamento vocabular<sup>4</sup> e compostos neoclássicos, concluindo que composição e derivação são processos distintos. No entanto, alguns formativos, em transição entre formas livres e presas e vice-versa, dificultam a identificação do processo de formação que subjaz a determinadas palavras, como os *splinters*<sup>5</sup>, advindos do cruzamento vocabular, a exemplo de *-cade*, de *cavalcade* (“cavalgada”) e de *motorcade* (“carreata”), um *splinter* que pode ser classificado como sufixo ou como uma forma livre. Portanto, ora o formativo comporta-se como afixo, ora como palavra, ou seja, como forma de livre curso.

Segundo Bauer (2005), os compostos neoclássicos, em inglês, trazem outro embaraço, tendo em vista que os compostos do vernáculo são constituídos por palavras e aqueles por radicais, não se enquadrando no rótulo de composição. Contudo, itens como *philo-* e *-sophy* têm características de palavra, tanto em termos fonológicos quanto semânticos, o que justifica a nomenclatura ‘composto neoclássico’. O autor (2005) assinala que o comportamento flutuante dos formativos não compromete a distinção entre composição e derivação, mas influencia na limitação da fronteira entre esses processos.

Kastovsky (2009) argumenta que composição, *clipping* (truncamento<sup>6</sup>) e cruzamento vocabular devem ser considerados como padrões prototípicos dispostos em uma escala de componentes cada vez menos independentes que vão desde palavras passando por radicais, afixoides, afixos, palavras/radicais reduzidos em *splinters*. O autor propõe uma escala sem fazer distinção entre formativos e processos; todavia, destaca a importância do estatuto do formativo para a identificação do processo de formação de palavras, como exposto a seguir: composição (palavra) > composição de base presa (radical) > afixoides > afixação propriamente dita > composição por truncamento (recorte de palavras/radical) > cruzamento vocabular > *splinters* > acrônimos.

Gonçalves (2011a) e Gonçalves e Andrade (2012), na esteira de Bauer (2005), Kastovsky (2009), entre outros autores, propõem uma aplicação do *continuum* composição-derivação para o Português. Gonçalves (2011a) e Gonçalves e Andrade (2012) elencam critérios para o reconhecimento de compostos e derivados prototípicos e analisam diferentes formações que estão entre os polos desse *continuum* como “a combinação truncada (‘caipifruta’, ‘caipivodka’, ‘caipissuco’), a substituição sublexical (‘mãedrastra’, ‘irmãdrastra’, ‘sogradrastra’) e a recomposição (‘auto-peças’, ‘auto-escola’, ‘auto-tecnologia’)” (Gonçalves, 2011a, p. 69).

<sup>4</sup> Gonçalves (2012b), na esteira de Fandrich (2008), afirma que “[...] o termo *blend* (cruzamento vocabular) é metafórico, já que vem a ser utilizado em referência à mistura de partes aleatórias de lexemas existentes. Nesse sentido, as formas resultantes refletem, iconicamente, as palavras-matrizes.” Tal como, *lixeratura* (lixo + literatura = “literatura de má qualidade”) e *aborrescente* (adolescente + aborrece = “adolescente que aborrece”), exemplos do autor.

<sup>5</sup> Segundo Bauer (2005, p. 104), *splinter* é o fragmento de uma palavra usado repetidamente na formação de novas palavras, ou seja, é uma partícula não-morfêmica recorrente em cruzamentos vocabulares, com a qual se cria novas palavras. O termo foi cunhado por J.M. Berman em *Contribution on blending*, 1961, de acordo com Bauer (2005). Exemplos: fran- em *frambúrguer* (*frango* + *hambúrguer*); *franfilé* (*frango* + *filé*); e *-nese* em *macaronese* (*macarrão* + *maionese*), em *ovonese* (*ovo* + *maionese*).

<sup>6</sup> Utilizaremos o conceito de truncamento como definido por Gonçalves (2012, p. 185) “[...] processo pelo qual uma palavra-matriz é encurtada sem distanciamento de significado, mas com frequente ‘mudança no valor estilístico da palavra’, de caráter morfêmico ou não [...]”. Ou seja, unidades mínimas de significação, como “homo-” de *homossexual* e “hidro-” de *hidroginástica*, e fragmentos de palavras não reconhecidos como morfema, a exemplo de “refri” de *refrigerante* e “cerva” de *cerveja*.

Apoiados nesse modelo de análise, reconhecemos os compostos neoclássicos como uma categoria constituída por elementos prototípicos e periféricos, em vez de uma classe bem definida (BAUER, 1998). As descrições propostas por Bauer (1998); Amiot e Dal (2007); Ralli (2008); Lüdeling (2006); Petropoulou (2009); e Panocová (2012) para a composição neoclássica levam a diferentes respostas sobre as características desse processo de formação de palavras; contudo, é possível identificar pontos convergentes no que concerne (1) à dificuldade em definir um estatuto para os constituintes das construções neoclássicas, em função de englobar elementos etimologicamente comuns, mas que, na atual sincronia das línguas (Inglês, Francês, Grego, Alemão), têm características gramaticais distintas uns dos outros e (2) ao reconhecimento das diferenças estruturais entre as composições vernaculares e as composições neoclássicas, que possuem, a depender da língua, maior ou menor ponto de convergência.

Os neoclássicos não formam um conjunto homogêneo; logo, a classificação categórica dos formativos como afixos ou radicais implica contradições, pois há formativos com mais características de sufixo, como *-logo*, *-dromo*, *-grafo*, *-metro* (GONÇALVES, 2011a), e outros com mais características de radical, como *antropo-* (GONÇALVES, 2011a), mesmo entre os compostos neoclássicos prototípicos.

Amiot e Dal (2007) elencam uma série de propriedades para identificação das formas combinatórias clássicas, nomenclatura adotada pelas autoras para classificar os radicais neoclássicos: a) lexematicidade em línguas de origem, em Latim ou Grego, eram geralmente lexemas com palavras gramaticais associadas; b) ausência de realização sintática na língua-alvo; c) tipo de vocabulário que serve para formar, geralmente, vocabulário utilizado em campos científicos ou técnicos: medicina, geografia, antropologia etc.; d) presença de uma vogal de ligação (-o- ou -i-) entre os dois componentes da composição. Embora não concordemos com o rótulo formas combinatórias clássicas, lançamos mão desses critérios, para identificar as formações prototípicas dos compostos neoclássicos, e acrescentamos mais dois: composições constituídas apenas por radicais neoclássicos, a exemplo de *agropédico* e de *agromancia*, e as que preservam o significado etimológico do formativo, tal como *agrografia* e *agrômeno*, em que *agro-* significa campo, como sugerido por Higino da Silva (2012), uma vez que, na recomposição, os elementos neoclássicos passam por uma ressignificação, como se pode observar, por exemplo, em *homoafetivo*, em que “homo” não mais significa “mesmo, igual”, mas, em vez disso, denota *homossexual*, ou seja, faz remissão ao composto neoclássico de origem.

### 3 NOVOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS PARA O CONTINUM COMPOSIÇÃO-DERIVAÇÃO

Considerando os critérios de ordem morfológica, sintática e semântica, elencados por Gonçalves (2011a) e Gonçalves e Andrade (2012), que auxiliam no reconhecimento das construções compostas e derivadas prototípicas, observa-se que *agro-*, assim como *agri-*, em algumas formações, têm as seguintes características: a) são formas presas; b) possuem posições pré-determinadas, à esquerda; c) em geral, constituem compostos com cabeça lexical<sup>7</sup> à direita; e d) combinam-se a palavras, aproximando-se dos afixos e, conseqüentemente, da derivação. São exemplos dessas formações *agroecosistema* (“ecossistema artificial que se estabelece em áreas agrícolas”) e *agrocombustível* (“combustível à base de produtos agrícolas”). No entanto, há casos, no quais a cabeça lexical encontra-se à esquerda, como em *agroaçucareiro* (“cultivo e industrialização da cana-de-açúcar”) e *agroalimentar* (“relativo à produção, processamento e embalagem de produtos alimentares de origem agrícola, destinados ao uso humano”). E outros em que não há cabeça lexical, pois os formativos estão numa relação de coordenação, comportamento que remete aos radicais, uma vez que esses podem estar à direita ou à esquerda, como em *agroclimatérico/agroclimático* (“referente à agricultura e ao clima”) e *agropastoril* (“relativo à agricultura e ao pastoreio”).

A flutuação de *agro-* poderia ser um impasse para a formulação de generalizações acerca das formações neoclássicas. No entanto, no *corpus* analisado por Higino da Silva (2016), com 87 dados, foram observadas as características mais salientes, as que permitem

<sup>7</sup> O conceito de cabeça lexical, utilizado neste trabalho, tem por base a relação sintática estabelecida entre os constituintes da composição, como definido por Sandmann (1989): relação de subordinação ou de coordenação. No primeiro caso, a subordinação pode ser do tipo determinante-determinado, ou seja, o núcleo ou a cabeça lexical fica à direita da construção. A outra possibilidade é a subordinação do tipo determinado-determinante, isto é, o núcleo é o elemento à esquerda da construção. No segundo caso, a relação é por coordenação, portanto, não há cabeça lexical.

agrupar essas composições em termos de “semelhança de família”<sup>8</sup>: a) presença de um radical clássico – nesse caso, *agro-*; b) presença da vogal fronteira -o-. Os outros critérios, tais como posicionamento do formativo na construção, relação sintática entre os elementos, realização fonética e significado do formativo, não só identificam os membros prototípicos, mas também podem aproximar essas construções de outros processos de formação de palavras.

É possível afirmar que, entre as 87 palavras pertencentes ao *corpus*, apenas 4 (*agrômeno*, *agromania*, *agrografia*, *agrologia*) apresentam todas as características propostas por Amiot e Dal (2007): são vocábulos técnico-científicos; apresentam a vogal de ligação -o- entre os radicais. Esses dados observam também os critérios sugeridos por Higino da Silva (2012): constituem-se de duas bases neoclássicas, o que distingue construções prototípicas das híbridas, e instanciam o significado etimológico do formativo (*campo*). Os demais dados do *corpus* desrespeitam pelo menos um desses critérios, como descrito nos exemplos a seguir:

- 1) *agrobandidismo* (“ação de bandidos no campo”) (O AGROBANDITISMO..., 2011);
- 2) *agrogirl* (“são sempre semi-virgens e de família”) (AGROBOY..., 2016);
- 3) *agrotv* (“emissora de televisão”) (AGROTV..., 2015);
- 4) *agroempresário* (“vulgo fazendeiro”) (AGROEMPRESÁRIO..., [200?]).

As composições elencadas de (1) a (4) não são termos técnico-científicos; as bases têm origens diferentes, o formativo grego combina-se a palavras do vernáculo em (1), (3) e (4) e em (2) a um empréstimo do inglês. Por fim, o significado etimológico de *agro-* manifesta-se apenas em *agrobandidismo*.

Considerando a relevância do significado do formativo para a identificação do processo de formação de palavras que subjaz a composição, vamo-nos deter sobre esse critério.

O critério semântico preza pelo sentido dos radicais em suas línguas de origem<sup>9</sup>. Como mencionado anteriormente, esse fator ratifica a identidade dos neoclássicos, pois há uma ressignificação do formativo em outros processos constituídos por esses elementos, como em *agrobiodiversidade* (“diversidade das formas de vida nas paisagens agrícolas”). Embora *ager e ayvôç*, de acordo com os dicionários etimológicos, já apresentassem diferentes acepções, no Latim e no Grego, respectivamente, em Português *agro-* amplia seu sentido de acordo com a construção de que participa e, por isso, os significados nem sempre são recorrentes.

O fato de *agro-* assumir diferentes significados, como nos exemplos a seguir:

- 5) “agropecuária” em *agropesca* (“a lista de produtos e serviços da agropecuária e pesca.”) (CONCLA, [2003?]);
- 6) “agricultura” em *agromineral* (“insumo absolutamente indispensável para viabilizar a agricultura.”) (FERNANDES; LUZ; CASTILHOS, 2010);
- 7) “country” em *agromoda* (“moda country em geral.”) (AGROVET..., 2012); e
- 8) “agroindústria” em *agroportal* (“o evento, no Parque de Exposições de Salvador, é uma importante vitrine para a agroindústria baiana.”) (BAHIA, 2006)

Significados motivados por uma metonímia, relaciona-o à recomposição, nos termos de Gonçalves (2011b, p. 19) e Gonçalves e Andrade (2012, p. 134). Para esses autores, a recomposição é “[...] uma metonímia formal (de um arqueoconstituente), (que) assume o significado do composto de que era constituinte e atualiza esse conteúdo especializado na combinação com novas palavras”.

Na recomposição, os formativos guardam semelhanças com radicais e afixos, sendo, por isso, nomeados por Gonçalves e Andrade (2012, p. 135) de afixoides, como destaca Higino da Silva (2012, p. 55). Segundo Sandmann (1989, p. 105), são elementos intermediários que estão entre a composição e a derivação. De acordo com Booij (2005, p. 121),

<sup>8</sup> Segundo Wittgenstein (1979) [1953], os membros de uma categoria não precisam apresentar os mesmos atributos que os outros; os elementos, bem como uma família, podem possuir semelhanças de forma amplamente variada, constituindo, assim, uma categoria. Wittgenstein (1979) [1953] observa que a categoria pode ser estendida e novos membros podem ser introduzidos, desde que se assemelhem a membros constituintes.

<sup>9</sup> De acordo com Lewis e Short (1955), *ager* pode significar campo, solo, terra, terreno cultivado, território, opondo-se à cidade; pode significar também medida de comprimento, território. Chantraine (1968) apresenta as seguintes acepções para *agro*: campo, terreno, pasto, campo não cultivado.

Um afixoide é um lexema que ocorre em um subesquema de compostos em que a outra posição ainda é uma variável, sem uma especificação lexical. Tais esquemas são intermediários entre compostos concretos individuais e esquemas totalmente abstratos para estruturas compostas. O significado específico e recorrente de um lexema na estrutura do composto é especificado neste nível intermediário.

Contudo, nos exemplos de (5) a (8) e nos seguintes, independentemente do registro de entrada do vocábulo na língua, *agro-* não tem significado recorrente. Em (9), assume o sentido de “agricumensura”; em (10), “propriedades rurais” e em (11) “produtos agrícolas”, afastando o formativo dos afixoide e do processo de recomposição. Outro aspecto relevante diz respeito ao encurtamento, os significados sintetizados não aludem à forma encontrada na recomposição, uma vez que o formativo à esquerda é *agro-* (e não *agri-*):

9) *agrômetro* (1900<sup>10</sup>) (“Instrumento usado na agrimensura.”) (HOUAISS, 2009);

10) *agroturismo* (s/ data) (“tipo de turismo caracterizado por visitas a propriedades rurais e a seus arredores.”) (LAMB, [2014?]);

11) *agroexportação* (s/ data) (“exportação de produtos agrícolas.”) (HOUAISS, 2009).

Não há, nessas relações, como ressaltado por Higino da Silva (2012, p. 66), coerência entre a parte formal do encurtamento e a palavra original. Apesar disso, há nesses complexos morfológicos, de fato, uma metonímia, isto é, experimentam um “[...] processo cognitivo em que uma entidade conceitual, o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceitual, dentro do mesmo domínio [...]” (KÖVECSSES; RADDEN, 1998, p. 39).

O encurtamento e a nova significação assumida por *agro-*, em palavras como *agroeologia* e *agroexportação*, não o inclui entre os truncamentos vocabulares, uma vez que a forma resultante do encurtamento não pode ser “escaneada” das palavras-fonte *agricultura* e *agrícola*, pois há alteração da vogal do vocábulo (originalmente -i-, passando a -o-). “A mudança da vogal é algo extremamente relevante (e instigante), tanto do ponto de vista histórico quanto morfológico, já que há dois formativos em concorrência, *agri-* e *agro-*.” (HIGINO DA SILVA, 2012, p. 66), por isso, é um aspecto a ser considerado na recomposição (MONTEIRO, 1986; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2010).

Warren (1990, p. 119) propõe o conceito de *secretion*, processo no qual as unidades linguísticas recortadas conservam alguns elementos semânticos e descartam outros. As palavras passam por um encurtamento na forma e no conteúdo, tornando o truncamento semanticamente incompleto e, por isso, precisando ser preenchido. Essa é uma análise possível para o comportamento das palavras ilustradas entre (5) e (11).

No entanto, reanalisando o processo, poderíamos propor um novo conceito para *secretion*, processo no qual as unidades linguísticas passam por metonímia formal e semântica, havendo um encurtamento na forma e uma seleção de sentidos no conteúdo, ativando um e desativando os demais significados da forma truncada. A base livre adjungida à forma encurtada provocaria o *ajuste focal* (LANGACKER, 1987), capacidade humana de direcionar a atenção ao que é relevante na construção dos sentidos. Quando “as pistas verbais” (MIRANDA, 2001, p. 76) não forem o foco, a moldura comunicativa, o “[...] enquadramento social e linguístico que permite a compreensão de determinado significado [...]” (HIGINO DA SILVA, 2011, p. 35) ganhará maior importância.

<sup>10</sup> Datação de acordo com o Grande Dicionário Houaiss Beta da Língua Português.

Portanto, nos exemplos de (5) a (11), parte da rede de sentidos de *agro-* ficaria ativada e as demais, desativadas. O significado seria ativado a partir da base à direita de *agro-*. Essa provocaria o ajuste focal. Em *agrocanal* (“canal de televisão dedicado ao agronegócio”) e em *agroquímico* (“produtos químicos sobre culturas agrícolas”), as bases à direita fornecem informações sobre a forma como as concepções dos componentes podem se ajustar e como o seu conteúdo pode ser integrado (LANGACKER, 2008, p. 245), pois, na primeira, *canal* pode remeter-se a *fosso*, a *rio* ou à *emissora de TV* e na segunda, a *químico*, ao *profissional dessa área*, ou à *substância tóxica*. Nesses casos, a moldura comunicativa terá maior relevância para a construção do sentido.

Em primeira instância, tal ajuste pode parecer uma hipótese *ad hoc* formulada a fim de categorizar a maioria das construções *agro-X*, mas esse comportamento também é observado, em menores proporções, em *tele-* já que pode significar *telefone* (*tele-atendimento*) ou *televisão* (*telejornal*) em novas formações, como apresentado por Ferreira (2010, p. 70). A releitura do conceito difere da definição de Warren (1990), pois desconsidera o esvaziamento semântico da forma e sugere a ativação extensional<sup>11</sup> de acordo com o *ajuste focal*, provocado pela base livre a qual se adjunge o formativo e assemelha-se à proposta de Gonçalves (2011b):

[...] compactação (zipagem), termo que corresponde, em inglês, ao já aludido *secretion* (Warren, 1990): a parte (truncamento), numa relação de metonímia formal, adquire o significado do todo (composto original) e atualiza esse conteúdo especializado, já bastante diferenciado do etimológico, na combinação com palavras. (GONÇALVES, 2011b, p. 19)

Contudo, a nossa proposta distingue-se das aludidas por compreendermos *secretion* como um subprocesso da recomposição, pois nesta o significado do formativo é recorrente nas diferentes construções e naquele o significado atualiza-se de acordo com a base livre que se agrega ao formativo. Outra diferença está no trato da rede de sentidos do formativo. Na proposta de Gonçalves (2011b), o significado é compactado. Na hipótese por nós sugerida, o significado é focalizado, ou seja, é provocado pelo constituinte da composição e construído pela moldura comunicativa. Portanto, os sentidos não são abandonados e nem condensados, são instanciados<sup>12</sup> de acordo com o evento de uso. A esse processo nomearemos de *secretion morfoperfilado*.<sup>13</sup>

Analisando o dado *agroboby*<sup>14</sup> a partir do conceito de *secretion morfoperfilado*, a palavra *playboy* (empréstimo do inglês) sofre um truncamento, mas, diferente do que acontece na recomposição, o segundo elemento, *boy*, passa a valer pelo todo, denotando “jovem rico, ocioso e ostentador sustentado pelo pai” (AGROBOY..., 2016) e une-se a *agro-*, que nessa construção significa “latifundiário”, em função da moldura comunicativa, identificando o pai, um proprietário de terras, que sustenta o jovem. A descrição apresentada possibilita elaborar a seguinte hipótese: *agro-* instancia-se em dois subesquemas que se colocam entre a composição e a derivação: *processo clássico de composição* e *secretion morfoperfilado*, sendo o último um processo periférico da recomposição e difere-se dessa por não ter o formativo um significado recorrente.

Esses subprocessos participam do *continuum* composição-derivação, ratificando a maleabilidade das fronteiras entre os processos de formação de palavras complexas, como detalhado no quadro a seguir:

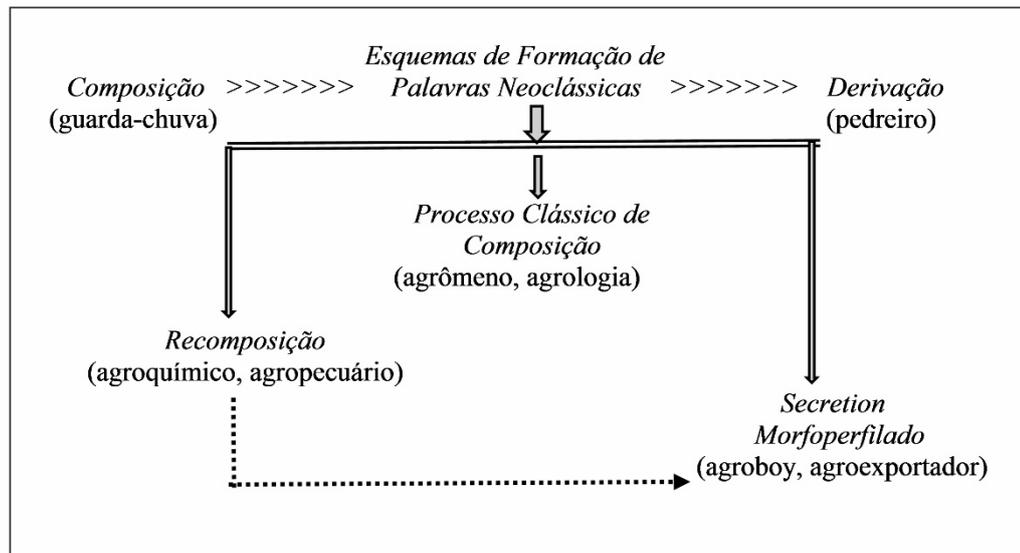
<sup>11</sup> Segundo Miranda e Farias (2011) “A extensão diz respeito aos referentes que são designados por uma dada expressão linguística.” Storms et al. (1993, p. 753) afirmam que a “[...] intensionalidade está relacionada às características importantes do conceito e a extensionalidade relaciona-se a qualidades associadas ao conceito”.

<sup>12</sup> Instanciamento é uma relação sustentada pelo amplo inventário altamente estruturado de conjunto simbólico conhecido pelo falante que se manifesta no uso da linguagem (cf. LANGACKER, 2008, p. 17).

<sup>13</sup> “O perfilamento é um tipo de construção do significado que consiste no recorte conceptual de uma expressão em uma base conceptual mais ampla. A base conceptual não se confunde com o significado das palavras, mas representa um conjunto de conhecimentos indispensáveis para a interpretação das mesmas” (FERRARI, 2011, p. 63).

<sup>14</sup> Fazemos uma observação em relação à palavra *agroboby*; não denominamos *-boy* de *splinter*, por ser esse empréstimo uma das palavras constituintes da composição do inglês, *play + boy*.

Quadro 1: Detalhamento dos processos de formação de palavras neoclássicas



Detalhamento dos processos de formação de palavras neoclássicas

Fonte: Higinio da Silva (2016, p.149)

#### 4 CONCLUSÃO

Tendo em vista a descrição apresentada nesta pesquisa, os compostos neoclássicos agro-X encontram-se entre a composição e a derivação, uma vez que reúnem características dos dois processos, já que o formativo apresenta oscilações quanto às propriedades que o categoriza. Considerando, contudo, as peculiaridades das diferentes construções congregadas pelo rótulo de “compostos neoclássicos”, é possível estabelecer um esquema, ao qual nomeamos de ESQUEMA DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NEOCLÁSSICAS (EFPN), que, sendo menos detalhado que os exemplares, abarca uma diversidade de construções e serve como âncora para novas formações. Esse esquema é instanciado pelas construções neoclássicas prototípicas, formadas por dois elementos neoclássicos de mesma origem (*agrômeno, agromania, agrografia, agrologia*); construções neoclássicas híbridas, no entanto, não há palavras com esta característica no *corpus*, formadas por elementos neoclássicos de origens distintas (*automóvel, decímetro, sociologia*); e construções híbridas constituídas por a) elementos neoclássicos e elementos do vernáculo (*agrobandidismo, agroaçucareiro, agroalimentar*) e b) elementos neoclássicos e elementos não-vernaculares (*agrobóy, agrogirl, agroshop, agrosurf*).

A diversidade entre essas construções não é apenas de ordem estrutural. As formações *agro-X* mostram que o formativo em questão pode assumir diferentes significados, provocando um novo movimento no *continuum* composição-derivação, uma vez que os sentidos de *agro-* não correspondem ao esperado para os *processos clássicos de composição*, nem tampouco para a recomposição, por isso mesmo, a partir de uma releitura do conceito de *secretion*, definido por Warren (1990) e Gonçalves (2011b), propusemos um novo conceito, *secretion morfooperfilado*, subprocesso da recomposição que abarca modificações na forma, via encurtamento, e no conteúdo, por meio de ajuste focal. Esse novo conceito poderá balizar outras análises de construções neoclássicas, considerando que as palavras complexas transitam no *continuum* composição-derivação, mediante a variação formal e semântica que os formativos experimentam a depender do evento de uso comunicativo.

## REFERÊNCIAS

- AGROBOY. **Disciclopédia: a enciclopédia livre de conteúdo**, [S.l.], 19 jun. 2016. Disponível em: <<http://desciclopedia.org/wiki/agroboy>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- AGROEMPRESÁRIO: “louco” é quem não procura ser feliz. **POF**, [S.l.], [200?]. Disponível em: <[http://www.pof.com/viewprofile.aspx?profile\\_id=54932669](http://www.pof.com/viewprofile.aspx?profile_id=54932669)>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- AGRO TV. **Agronovas: o produtor conectado à informação**, [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.agronovas.com.br/agro-tv/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- BAHIA. Secretaria de agricultura, pecuária, irrigação, pesca e aquicultura. **Agroportal reunirá mais de 80 empresários na fenagro**, Bahia: Seagri, 2006. Disponível em: <<http://www.seagri.ba.gov.br/noticias/2006/11/08/agroportal-reunir%C3%A1-mais-de-80-empresas-na-fenagro-di%C3%A1rio-oficial-da-bahia>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- AGROVET agromoda. **Facebook**, Taubaté, 15 fev. 2012. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/agrovet.agromoda>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- AMIOT, Dany; DAL, Georgette. Integrating neoclassical combining forms into a lexeme-based morphology. In: BOOIJ, Geert. et al. (Org.). **On-line Proceedings of the fifth mediterranean morphology meeting**. Fréjus: University of Bologna, 2007, p. 323-336. Disponível em: <<http://www.lilec-mmm.it/wp-content/uploads/2012/09/232-336-Amiot-Dal.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BAUER, Laurie. Is there a class of neoclassical compounds, and if so is it productive? **Linguistics**, Bélgica, v. 36, n. 3, 1998, p. 403-422.
- \_\_\_\_\_. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, Wolfgang. et al. **Morphology and its demarcations**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 97-108.
- BIOCOMBUSTÍVEL. **Wikipédia: a enciclopédia livre**. [S.l.], 12 dez. 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Biocombust%C3%ADvel>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- BISOL, Leda. O clítico e seu status prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 5-30, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2318/2267>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BOOIJ, Geert. Compounding and derivation. Evidence for Construction Morphology. In: DRESSLER, Wolfgang. et al. **Morphology and its demarcations**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 109-132.
- BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press. 2010.
- CONCLA: comissão nacional de classificação. **IBGE**. [S.l.], [2003?]. Disponível em: <[concla.ibge.gov.br/classificacoes/portema/produtos/lista-de-produtos/prodlist-agro-pesca.html](http://concla.ibge.gov.br/classificacoes/portema/produtos/lista-de-produtos/prodlist-agro-pesca.html)>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- CROFT, William; CRUSE, Allan D. **Cognitive linguistics**. Cambridge: University of Cambridge Press, 2004.
- CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina. Variação do rótico e estrutura prosódica. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, n. Especial, p. 41-58, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9363/6717>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CHANTRAINE, Pierre. **Dictionnaire étymologique de la langue grecque**: histoire des mots. Tomo I. Paris: Klincksieck, 1968. Disponível em: <<https://archive.org/details/Dictionnaire-Etymologique-Grec>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

FERNANDES, Francisco Rego Chaves; LUZ, Adão Benvido da; CASTILHOS, Zuleica Carmen (Ed.). **Agrominerais para o Brasil**. Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2010. Disponível em: <<http://www.cetem.gov.br/agrominerais/novolivro/cap7.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Rosângela Gomes. Uma abordagem morfossemântica das formações tele-x no português brasileiro. In: JEL, 6., 2010, Rio de Janeiro. **Programação e Resumos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 61-74. Disponível em: <[http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/LTAA06\\_a04.pdf](http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro06/LTAA06_a04.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 62-89, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/13644>>. Acesso em: 9 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. **ReVel**, n. 5, p. 6-39, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_5\\_compostos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_compostos.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2013.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Katia Emmerick. El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués. **Linguística**, Uruguai, v. 28, n. 2, p. 119-145, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v28n1/v28n1a08.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, v. 15, n.1, p. 169-199, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/10721/11171>>. Acesso em: 11 set. 2013.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS BETA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

HIGINO DA SILVA, Neide. **Diferentes perspectivas sobre o formativo agro-**: aspectos históricos, morfológicos e semânticos. 2016. 188f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Agri- e agro-: a produção no “campo” do *continuum* composição-derivação. **Cadernos do NEMP**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 53-68, 2012. Disponível em: <<http://www.nemp.com.br/images/pdf/neide%20higino%20da%20silva.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Metáfora e metonímia nas construções com pé**: uma abordagem cognitivista. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

HOUAISS, Antônio et al. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. CD-ROM.

KASTOVSKY, Dieter. Astronaut, astrology, astrophysics: about combining forms, classical compounds and affixoids. In: SYMPOSIUM ON NEW APPROACHES IN ENGLISH HISTORICAL LEXIS, 2008, Somerville, Massachusetts. **Selected proceeding**...Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project, 2009. p. 1-13. Disponível em: < <http://www.lingref.com/cpp/hellex/2008/paper2161.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

KÖVECSÉS, Zoltán; RADDEN, Günter. Metonymy: developing a cognitive linguistic view. **Cognitive Linguistics**, [S.l.], v. 9, n. 1, 1998.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. 7. ed. Madrid: Catedra, 1980.

LAMB, Robert. Como funciona o agroturismo. **Howstuffworks**. Carolina do Norte, [2014?]. Disponível em: < <http://viagem.hsw.uol.com.br/agroturismo.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

LANGACKER, Ronald Wayne. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**, v. 1. California: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press. 2008.

LEWIS, Charle Thomas; SHORT, Charles. **A latin dictionary**. Londres: Oxford University, 1955.

LÜDELING, Anke. Neoclassical word-formation. In: BROWN, Keith. **Encyclopedia of language and linguistics**. Orford: Elsevier, 2006, p. 580-582.

MIRANDA, Félix Bugueño; FARIAS, Virginia Sita. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 55, n. 1, p.31-61, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4167/3765>>. Acesso em: 14 maio 2016.

MIRANDA, Neusa Salim. O caráter partilhado da construção da significação. **Veredas**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 57-81, 2001. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo49.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. Fortaleza: EDUFC. 1986.

OLIVEIRA, Patrícia Affonso de; GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. O processo de recomposição e os formativos eco- e homo- no português brasileiro: compressão semântica e análise estrutural. **Cadernos do NEMP**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 171-184, 2010. Disponível em: <[http://www.nemp.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123](http://www.nemp.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

PANCOVÁ, Renáta. Morphological properties of neoclassical formations in English. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, series IV. **Philology, Cultural studies**, Braşov, v. 5, n. 54, p. 31-36, 2012. Disponível em: < <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A20117/pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

PETROPOULOU, Evanthia. On the parallel between neoclassical compounds in English and Modern Greek. **Patras Working Papers in Linguistics**, Rio, Grécia, v. 1, p. 40-58, 2009. Disponível em: < <http://pwpl.lis.upatras.gr/index.php/pwpl/article/view/15/12>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

RALLI, Angela. Greek deverbal compounds with bound stems. **Journal of Southern Linguistics**, Mississippi, v. 29, n. 1/2, 2008.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor; LOYD, Barbara B. **Cognition and categorization**. New Jersey: Erlbaum, p. 27-48, 1978.

SANDMANN, Antonio José. **Formação de palavras no português brasileiro Contemporâneo**. Curitiba: Ícone, 1989.

STORMS, Gert et al. Dominance and noncommutativity effects concept conjunctions: extensional or intensional basis? **Memory & Cognition**, [S.l.], v. 21, n. 6, p. 752-762, 1993.

Disponível em: <<http://rd.springer.com/article/10.3758/BF03202743>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

O AGROBANDITISMO: a hora de a onça beber água. **Terras indígenas no Brasil**, [S.l.], 27 nov. 2011. Disponível em: <<https://ti.socioambiental.org/noticia/108715>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

WARREN, Beatrice. The Importance of combining Forms. In: DRESSLER, Wolfgang et al. **Contemporary morphology**. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1990. p. 111-132.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979 [1953].

Recebido em 21/05/2016. Aceito em 05/08/2016.

# TIPOS DE LINEARIZAÇÃO TÓPICA NA GRAMÁTICA TEXTUAL-INTERATIVA

TIPOS DE SECUENCIACIÓN TÓPICA EN LA GRAMÁTICA TEXTUAL-INTERACTIVA

TYPES OF TOPIC SEQUENCING IN TEXTUAL-INTERACTIVE GRAMMAR

**Eduardo Penhavel\***

**Aline Gomes Garcia\*\***

Universidade Estadual Paulista

**RESUMO:** No presente artigo, focalizamos o processo de Organização Tópica, um dos processos de construção do texto distinguidos pela Gramática Textual-Interativa, quadro teórico-metodológico em que o trabalho se insere. Mais especificamente, tratamos de uma parte da Organização Tópica, a saber, a linearização tópica, que consiste no encadeamento das unidades textuais chamadas de “Segmentos Tópicos mínimos”. Discutimos a tipologia de formas de linearização tópica proposta por Jubran (2006), avaliando em que medida essa tipologia é adequada para a análise de outros dois gêneros textuais (narrativa de experiência e descrição) diferentes do gênero contemplado no trabalho da autora (conversação espontânea). A esse respeito, procuramos mostrar que a referida tipologia, em linhas gerais, é adequada para a análise desses outros gêneros e procuramos demonstrar, por outro lado, a relevância da inclusão de algumas especificações nessa tipologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Organização Tópica. Tópico Discursivo. Sequenciamento Tópico.

**RESUMEN:** En este artículo, que está en el marco teórico de la Gramática Textual-Interactiva, nos fijamos en el proceso de Organización Tópica, uno de los procesos de construcción textual investigados en este marco. Particularmente, reflexionamos sobre una parte de la Organización Tópica, la secuenciación tópica, que es el encadenamiento de las unidades textuales conocidas como “Segmentos Tópicos mínimos”. Discutimos la tipologia de formas de secuenciación tópica propuesta por Jubran (2006), evaluando como esa tipologia es adecuada para el análisis de otros dos géneros textuales (narrativa de experiencia y descripción) distintos de lo investigado en el trabajo de la autora (conversación espontánea). Sobre eso, buscamos enseñar que dicha tipologia, de manera general, es adecuada para analizar esos otros géneros, e intentamos demostrar, por otro lado, la importancia de añadir algunas especificaciones en esta tipologia.

**PALABRAS-CLAVE:** Organización Tópica. Tópico Discursivo. Secuenciación Tópica.

---

\* Doutor em Linguística. Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, SP. E-mail: [penhavel@ibilce.unesp.br](mailto:penhavel@ibilce.unesp.br).

\*\* Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, SP. E-mail: [aline.garcia@hotmail.com](mailto:aline.garcia@hotmail.com).

ABSTRACT: This paper is developed within the theoretical framework of Textual-Interactive Grammar, and it focuses on the process of Topic Organization, which is one of the text construction processes studied within that approach. A specific part of the Topic Organization process is analyzed, namely *the topic sequencing process*, which concerns the concatenation of the units called “minimal Topic Segments”. The discussion addresses the typology of topic-sequencing strategies proposed by Jubran (2006), in order to evaluate to what extent her classification is adequate for the analysis of two genres (narrative of experience and description) that are different from the one initially considered in her proposal (spontaneous conversation). In this respect, the purpose of this paper is to demonstrate that the typology proposed by the author is in fact adequate for the analysis of these two other genres. Yet, it is also argued that such typology should incorporate further subcategories.

KEYWORDS: Topic Organization. Discourse Topic. Topic Sequencing.

## 1 INTRODUÇÃO

Entre a década de 1970 e o início dos anos 2000, foi desenvolvido no Brasil um projeto coletivo de pesquisa na área dos estudos linguísticos intitulado “Projeto de Gramática do Português Falado” (CASTILHO, 1990). No interior desse projeto, um grupo de pesquisadores foi discutindo e definindo uma série de conceitos e princípios analíticos para estudo do texto, chegando, ao final do projeto, à formulação de uma abordagem teórico-metodológica para análise textual, que ficou conhecida como “Perspectiva Textual-Interativa”, ou “Gramática Textual-Interativa”, sistematizada principalmente em Jubran & Koch (2006) e Jubran (2007).

Desde o término do projeto, a Gramática Textual-Interativa (doravante GTI) vem sendo aplicada, por vários pesquisadores, à investigação de uma grande diversidade de fenômenos textuais e vem passando por um minucioso processo de aprimoramento de conceitos teóricos e de procedimentos de análise, assim como por um processo de ampliação de seu escopo, sendo expandida de uma abordagem mais especializada no estudo de certos gêneros textuais (principalmente falados, conforme sua tendência original) para uma abordagem válida para os gêneros textuais em geral (inclusive para gêneros escritos). O presente trabalho insere-se nesse empreendimento de aplicação e consolidação de pressupostos e procedimentos da GTI.

A GTI considera que a atividade de construção do texto é norteada por um processo central, denominado de “Organização Tópica”. Esse processo consiste na organização (divisão) do texto em partes e subpartes de natureza textual, chamadas de “Segmentos Tópicos” (SegTs). Os menores SegTs de um texto são denominados de “SegTs mínimos” e correspondem, grosso modo, a trechos textuais equivalentes a um, dois, três parágrafos no caso, por exemplo, de certos gêneros escritos. Uma parte da Organização Tópica diz respeito ao processo de linearização tópica, que é o encadeamento (sequenciamento) de SegTs mínimos no decorrer do texto, um após o outro. Jubran (2006), com base em Jubran et al. (2002), distingue, então, um conjunto de tipos específicos de transição entre SegTs mínimos, o que configura uma tipologia de estratégias de linearização tópica. No presente artigo, discutimos essa tipologia.

Tal tipologia foi formulada principalmente com base em uma situação particular de interação verbal, constituinte do *corpus* do Projeto de Gramática do Português Falado, a saber, o diálogo entre dois informantes, situação similar ao gênero textual conversação espontânea<sup>1</sup>. Diante disso, uma questão que nos parece pertinente e relevante envolve investigar em que medida as categorias distinguidas na tipologia de Jubran (2006) seriam adequadas considerando gêneros textuais diferentes do previsto inicialmente pela autora. Mais especificamente, esse questionamento envolve avaliar se as categorias da tipologia também ocorreriam em outros gêneros textuais ou se, na verdade, seriam categoriais mais típicas do gênero abarcado no trabalho inicial da autora. De forma complementar, a questão envolve avaliar se as categorias da tipologia, caso não estejam, de fato, circunscritas apenas ao gênero contemplado pela autora, seriam suficientes para descrever a diversidade de formas de linearização de SegTs mínimos encontradas em outros gêneros. Ainda, a questão compreende verificar se a investigação de outros gêneros não revelaria particularidades não

<sup>1</sup> No *corpus* do Projeto de Gramática do Português Falado, a situação de diálogo entre dois informantes assemelha-se ao gênero conversação espontânea. Para os propósitos do presente artigo, não chega a ser crucial discutir em que medida essa situação de interação verbal constitui propriamente um gênero textual. Assim, consideramos que essa situação contempla um gênero particular, ou corresponde a um gênero – a conversação espontânea. Essa aproximação é aqui suficiente para nosso objetivo de submeter a tipologia de Jubran (2006) a dados diferentes dos analisados pela autora e avaliar, assim, a possibilidade de generalização da tipologia como uma classificação válida para a língua em geral, e não apenas para uma dada situação específica.

previstas pela autora no funcionamento dessas categorias.

Neste artigo, desenvolvemos uma análise de dois gêneros textuais particulares, diferentes daquele contemplado no trabalho de Jubran (2006), focalizando exatamente esses questionamentos. Analisamos textos dos gêneros *narrativa de experiência e descrição*, extraídos do Banco de Dados IBORUNA (GONÇALVES, 2007). O objetivo do artigo é, então, verificar se a tipologia proposta por Jubran é adequada para a análise desses outros dois gêneros textuais. Desse modo, procuramos oferecer dados que possam contribuir para se pensar sobre o poder de generalização da tipologia formulada pela autora.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos uma síntese da GTI, do processo de Organização Tópica e da tipologia de formas de linearização tópica; na sequência, desenvolvemos uma discussão de dados para expor nossa avaliação sobre a tipologia em foco; finalmente, apresentamos a seção de conclusões.

## 2 A GTI, A ORGANIZAÇÃO TÓPICA E A TIPOLOGIA DE FORMAS DE LINEARIZAÇÃO TÓPICA

A GTI fundamenta-se em uma série de conceitos e princípios teórico-metodológicos. Dentre eles, destacam-se a concepção de língua como interação social, o princípio de que os fenômenos textuais têm suas propriedades e funções definidas nas situações concretas de interlocução, envolvendo as circunstâncias enunciativas, e o princípio de que os fatores interacionais não constituem apenas uma moldura dentro da qual se processam os fenômenos linguístico-textuais, isto é, não são externos ao texto e apenas ligados a ele, mas são fatores constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística (JUBRAN, 2007).

Com base principalmente nesses pressupostos, a GTI seleciona o texto como objeto de estudo, focalizando, em particular, a atividade de *construção* do texto, isto é, a atividade, interacionalmente orientada, de combinação de (grupos de) enunciados para a construção total do texto. A GTI considera que a construção do texto é regida por um processo central, a Organização Tópica, reconhecendo ainda que outros seis processos – a saber, Referenciação, Parafraseamento, Repetição, Correção, Parentetização e Tematização/Rematização – atuam de forma direta e regular junto à Organização Tópica, sendo também considerados como processos de construção do texto. Assim, o programa de pesquisa da GTI compreende o estudo desses processos de construção textual, assim como o estudo de um conjunto de expressões linguísticas que atuam no gerenciamento textual-interativo desses processos, os chamados Marcadores Discursivos. Como mencionado acima, o fenômeno aqui em análise – a linearização de SegTs mínimos – é parte do processo de Organização Tópica.

A Organização Tópica pode ser definida como a organização do texto mediante a construção e articulação hierárquica e linear de grupos de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de conjuntos de referentes concernentes entre si e em relevância em determinados pontos do texto (JUBRAN, 2006; KOCH, BENTES & REZENDE, 2006; PINHEIRO, 2003, 2005). Como postula essa definição, o processo compreende, portanto, dois procedimentos essenciais: (i) a construção de grupos de enunciados tematicamente concernentes entre si e em relevância em certos pontos do texto (grupos que constituem os SegTs do texto); (ii) a combinação entre SegTs, o que inclui a articulação tópica hierárquica (ou seja, o estabelecimento de relações de superordenação e subordenação entre SegTs segundo o grau de abrangência dos assuntos que abordam) e a articulação tópica linear (que, como mencionado, consiste na linearização, ou sequenciamento, de SegTs mínimos).

Jubran (2006) apresenta uma tipologia de formas de linearização entre SegTs mínimos. A autora distingue três principais formas: (i) continuidade tópica; (ii) descontinuidade tópica; (iii) outras formas de linearização tópica. A continuidade é o processo pelo qual um novo SegT mínimo é introduzido após o desenvolvimento completo do SegT mínimo anterior. Nesse caso, a abertura de um novo SegT ocorre somente após o fechamento do SegT que o precede, isto é, o novo SegT é introduzido apenas no momento em que os interlocutores registram, de alguma forma, uma finalização do SegT precedente no que diz respeito a seu desenvolvimento temático.

A descontinuidade decorre de uma perturbação da sequencialidade linear. São distinguidas três formas de descontinuidade: (i) ruptura tópica; (ii) cisão tópica; (iii) expansão tópica. A ruptura tópica ocorre quando um tópico é introduzido, mas não chega

realmente a se desenvolver e constituir um SegT mínimo, porque outro tópico é introduzido, interrompendo o anterior. Nesse caso, o tópico que sofre a ruptura, ou seja, aquele que não chega a se desenvolver, não volta a aparecer no texto.

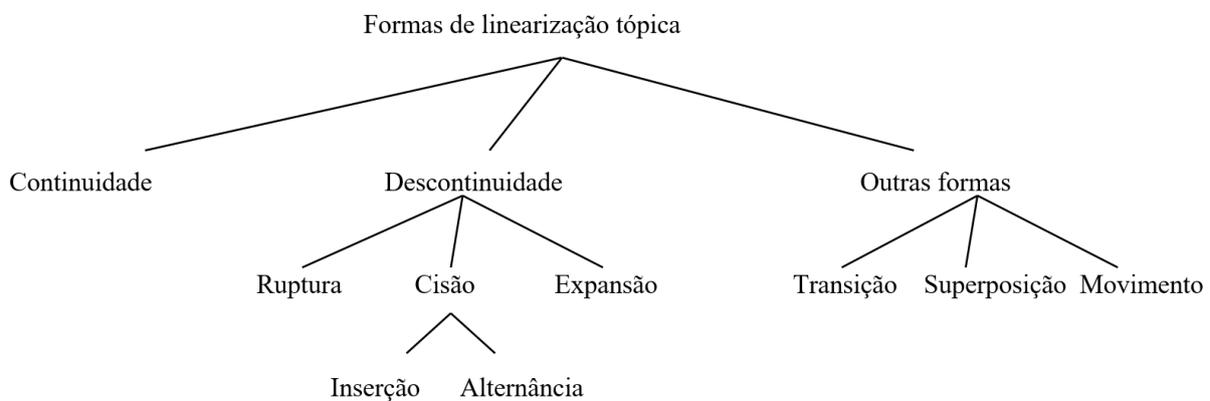
A cisão tópica consiste na separação de um SegT mínimo em partes, de modo que suas partes não estejam organizadas de forma adjacente na linearidade do texto. Ou seja, o SegT mínimo é desenvolvido de forma descontínua. São distinguidas duas formas de cisão: (i) inserção tópica; (ii) alternância tópica. A inserção caracteriza-se pela divisão de um SegT mínimo em partes não contíguas segundo um esquema  $A B A$ , em que um SegT mínimo  $A$  é interrompido por um SegT mínimo  $B$  e, após o desenvolvimento completo de  $B$ ,  $A$  volta a ser desenvolvido e concluído. Ou seja, ocorre a inserção de um SegT no interior de outro. Já a alternância caracteriza-se por uma espécie de revezamento entre SegTs mínimos, segundo um esquema  $A B A B$ . Nesse caso, um SegT mínimo  $A$  é interrompido por um SegT  $B$ , posteriormente  $A$  é retomado, interrompe  $B$  e é concluído, e por fim  $B$  é também retomado e concluído. Há, assim, uma interpolação entre dois SegTs mínimos.

A expansão tópica ocorre quando alguns dados anunciados de passagem em determinado ponto do texto são, mais tardiamente, focalizados e desenvolvidos de modo a constituir um SegT mínimo. Nesse caso, verifica-se descontinuidade entre a primeira menção a esses dados e seu desenvolvimento posterior na forma de um SegT mínimo.

Além da continuidade e da descontinuidade, Jubran (2006) distingue outras formas específicas de linearização: (i) transição tópica; (ii) superposição tópica; (iii) movimento tópico. A transição tópica ocorre quando os interlocutores constroem um SegT mínimo dedicado a fazer a transição temática entre dois SegTs (isto é, entre o SegT anterior e o posterior ao SegT de transição). A superposição pode ocorrer quando há a tentativa de introdução de um novo SegT mínimo. Nesse caso, enquanto um falante ainda está desenvolvendo um SegT, seu interlocutor tenta introduzir outro SegT, de modo que os dois ocorram simultaneamente em certo ponto da interação. Já o movimento constitui um caso peculiar, em que dois ou mais SegTs mínimos adjacentes desenvolvem, cada um, um aspecto particular de um mesmo tema mais geral. Nesse caso, de um SegT para outro, os interlocutores “deslizam” de um aspecto para outro de um mesmo tema comum.

A tipologia proposta por Jubran (2006) pode ser sintetizada no esquema em (1):

**(1) Tipologia de formas de linearização tópica proposta por Jubran (2006):**



No restante do artigo, procuramos, então, avaliar essa tipologia.

### 3 FORMAS DE LINEARIZAÇÃO TÓPICA EM NARRATIVAS E DESCRIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A GTI

Nesta seção, discutimos dados extraídos de narrativas de experiência e descrições para analisar a tipologia de formas de linearização tópica proposta por Jubran (2006). A seleção desses dois gêneros se deve ao fato de o presente trabalho estar inserido num projeto de pesquisa maior (PENHAVEL, 2013) que tem como objetivo estudar o processo de Organização Tópica em gêneros textuais variados, contemplando, no momento, justamente os dois gêneros aqui em foco. Essa pesquisa mais ampla selecionou o Banco de Dados IBORUNA (GONÇALVES, 2007) por considerar que ele oferece uma variedade satisfatória de gêneros textuais, incluindo, além de narrativas de experiência e descrições, os gêneros narrativa recontada, relato de procedimento, relato de opinião e conversação espontânea. O Banco contém amostras de fala de parte da região noroeste do estado de São Paulo, recolhidas de informantes selecionados com base em critérios sociolinguísticos, como faixa etária, sexo e grau de escolaridade. Para o presente trabalho foram selecionadas doze narrativas de experiência e doze descrições, escolhidas de modo a recobrir a diversidade de tipos de informantes constituintes do Banco de Dados. Além dessas razões, a seleção de narrativas de experiência e descrições é, de fato, condizente com os propósitos deste artigo na medida em que se trata de gêneros consideravelmente diferentes do contemplado na pesquisa inicial de Jubran (2006).

Conforme explicado, o objetivo deste trabalho é verificar se a tipologia de formas de linearização tópica proposta por Jubran (2006) é adequada para a análise dos gêneros narrativa de experiência e descrição. A esse respeito, nossos dados indicam que a referida tipologia constitui, sim, em linhas gerais, uma proposta adequada também para esses dois gêneros. Nesta seção, discutimos, então, esse resultado.

Nosso entendimento de que a tipologia em pauta constitui, em linhas gerais, uma proposta adequada decorre da constatação de que, na análise dos dois gêneros aqui em foco, as categorias da tipologia se mostraram suficientes (requerendo, no entanto, algumas especificações) e quase todas essas categorias foram necessárias. Essa constatação, em boa parte, pode ser detectada na tabela abaixo, que mostra resultados obtidos em nossa análise:

**Tabela 1:** Tipos e quantitativos de estratégias de linearização tópica em narrativas e descrições.

<b>Tipos de estratégias de linearização tópica distinguidos por Jubran (2006)</b>	<b>Ocorrências em narrativas de experiência</b>	<b>Ocorrências em descrições</b>
Continuidade tópica	93,44% (57 casos)	79,50% (62 casos)
Descontinuidade por ruptura tópica	1,64% (1 caso)	7,69% (6 casos)
Descontinuidade por inserção tópica	3,28% (2 casos)	8,97% (7 casos)
Descontinuidade por alternância tópica	0 % (0 casos)	1,28% (1 caso)
Descontinuidade por expansão tópica	1,64% (1 caso)	2,56 % (2 casos)
Transição tópica	0 % (0 casos)	0 % (0 casos)
Sobreposição tópica	0 % (0 casos)	0 % (0 casos)
Movimento tópico	0 % (0 casos)	0 % (0 casos)
<b>Total</b>	<b>100% (61 casos)</b>	<b>100% (78 casos)</b>

Fonte: produzido pelos autores.

Antes de prosseguirmos com a discussão dos dados dessa tabela, trazemos abaixo exemplos que ilustram os tipos de linearização encontrados em nosso *corpus*, começando com o exemplo em (2), extraído de uma narrativa de experiência, que representa um caso de continuidade tópica:

(2) [SegT mínimo 1]

ah na verdade eu vô(u) vô(u) contá(r)... de como eu conheci a minha... minha mulher... éh:... éh que eu acho razoavelmente interessante assim a história porque:... a família dela se mudô(u) pra pra Guapiaçu... e:: o... PAI dela éh conheceu meu pai numa relação de trabalho (...) o pai dela acabava:: por... usá(r) o telefone na minha casa e ia/ ia na minha casa pra usá(r) o telefone... e às vezes ele ia com a família... (...) eles freqüentavam minha casa assim éh:: algumas vezes... e:: até um/ até uma certa idade quando ela tinha uns dez anos e depois... eu nunca mais a vi assim a/ sumiu... da minha vida e eu:: num/ nem me lembrava mais que existia esse pessoal tal... porque passô(u) muito tempo realmente...

[SegT mínimo 2]

e aí quando eu tinha:... vinte anos... né? quando eu tinha vinte anos... éh:: em um/ em uma boate eu acabei esbarrando com ela e::/ e a gente... se conheceu assim... por mais que ela tivesse já dezesseis Anos aí quando a última vez que eu tinha visto acho que ela devia tê(r) uns oito ou dez anos... me lembrei mais ou menos das feições dela... e aí a gente começô(u) a conversá(r) (...)<sup>2</sup> (Banco de Dados IBORUNA: AC-083; NE: L. 3-24).<sup>3</sup>

Nesse exemplo, o SegT<sup>4</sup> 1 está centrado no tópico “Amizade com a família da esposa na infância”. Após desenvolver esse tópico e lhe atribuir um tom de fechamento, o informante introduz novo tópico, que seria “O reencontro, na juventude, com a futura esposa”. Como a introdução do novo tópico<sup>5</sup> ocorre apenas após o encerramento do anterior, tem-se aí um caso de continuidade tópica.

O exemplo em (3), retirado de um texto do gênero descrição, ilustra um caso de descontinuidade por ruptura tópica:

(3) [SegT mínimo 1]

Doc.: mas... lá tá dividido em:: como? tem a parte do escritório e tem como que é? Inf.: ah lá tem a parte do escriTÓrio... que trabalha:... quatro fun/ é cinco funcionária né?... cinco seis... éh:: quatro mulher... o o um hom/ um:: um homem... éh:... tem:... tem a secretária tem a:... a o(u)tra que mexe com:... c’as nota fiscal lá o::...

[SegT mínimo 2]

tem na o(u)tra parte tem dois que trabalha na serra...

[SegT mínimo 3]

é:: a o(u)tra parte... é o riscadô(r) tem três riscadô(r) cada riscadô(r) trabalha duas pessoa... esse riscadô(r) a a pessoa tem que buscá::(r)... o papelão lá na na:... lá no depósito sabê(r) a medida dele pa trazê(r) no riscadô(r)... o riscadô(r) éh:: PAssa esse:... esse papelão no na máquina... que vai pa impressora

[SegT mínimo 4]

a impressora... aonde que trabalha mais duas pessoa... e lá eles pega e::... e e coloca o emblema da das firma que:... que vai sê::(r)... colocada nas ca(i)xa né?... tipo assim é mó/ Móveis é::... igual aqui em Mi/ Mirassol Móveis (Febel) eles coloca Móveis (Febel) a o(u)tra é Móveis (Gelus) então eles tão/ eles têm o::... os (a)preparo lá que é a::... que eles colocam na/ na/ nos papelão lá... (Banco de Dados IBORUNA: AC-129; DE: L. 156-168).

<sup>2</sup> Em todos os exemplos aqui analisados, o uso do sinal de reticências dentro de parênteses indica a supressão de trechos do original não relevantes para as análises aqui feitas (o uso simples de reticências, sem parênteses, indica pausa na fala).

<sup>3</sup> Em todos os exemplos, a referência ao banco de dados é feita da seguinte forma: “AC” indica o tipo de amostra de fala (no caso, Amostra Censo); o número seguinte refere-se ao inquérito; as siglas “DE” e “NE” indicam, respectivamente, os gêneros descrição e narrativa de experiência; e os últimos números indicam as linhas de início e fim do exemplo na transcrição das amostras de fala no banco de dados.

<sup>4</sup> No decorrer desta seção, sempre que nos referirmos a “SegT”, estaremos nos reportando à ideia de “SegT mínimo”, especificação nem sempre repetida apenas por razões estilísticas.

<sup>5</sup> O termo “tópico discursivo” (ou simplesmente “tópico”), na GTI, refere-se ao tema (assunto) interacionalmente construído pelos interlocutores num determinado ponto do texto.

No exemplo em (3), o informante descreve a fábrica onde trabalha. Para proceder à descrição, ele fala de cada departamento da fábrica. Primeiramente descreve o escritório, no SegT 1. Após concluir o SegT 1, o informante inicia o SegT 2, que seria dedicado a descrever outro departamento da fábrica, a serraria. Todavia, antes de desenvolver propriamente o SegT 2, o informante logo o interrompe e inicia o SegT 3, a fim de descrever outro departamento, em que se risca o papelão. Ao encerrar o SegT 3, o informante desenvolve o SegT 4, dedicado à descrição de mais um departamento, onde fica a impressora. Nesse exemplo, a interrupção do SegT 2 (que não volta a ser desenvolvido no restante do texto) representa um caso de descontinuidade por ruptura tópica<sup>6</sup>.

O exemplo em (4) mostra um caso de descontinuidade por inserção tópica, identificado em uma descrição:

(4) [SegT mínimo 1]

então é um lugar muito bonito... é... era né? no caso... e que eu tenho saudade... eu tenho muita saudades de lá... de de de toda essa coisa... éh bonita né?

[SegT mínimo 2]

tinha uns quadros muito grande os quadros da... da Via Sacra... eram grandes... bem grandes mesmo um... devia sê(r) um e meio ou dois metros... a pintura sabe?... éh o trabalhado da pintura... da... da... da moldura do dos quadros também... era muito bem feita muito trabalhada assim uma coisa uma Obra de ARte mesmo ela era Uma Obra de arte...

[SegT mínimo 1]

éh foi uma pena tê(r)... né?... por algum motivo ou o(u)tro tê(r) sido demolida... mas... era um lugar que eu gosto... gosTava MUIto... de í(r) e de:: de tá... fazen(d)o as minhas meditações Doc.:O.K. (Banco de Dados IBORUNA: AC-102; DE: L. 45-53).

No texto em que se encontra esse exemplo, a informante descreve uma determinada igreja. No trecho aqui transcrito, a informante inicia um tópico (SegT 1) em que focaliza sua saudade e seu apreço por essa igreja, interrompe esse tópico e desenvolve, de modo completo, outro tópico (SegT 2), sobre os quadros da Via Sacra da igreja, e, depois disso, retoma e termina o tópico anterior (SegT 1). Assim, o desenvolvimento do SegT 2 no interior do SegT 1 representa um caso de descontinuidade por inserção tópica.

O exemplo em (5), parte de uma das descrições analisadas em nosso trabalho, ilustra a descontinuidade por alternância tópica:

(5) [SegT mínimo 1]

aí entra assim... a sala é gosto::sa é bem grande a sala da minha vó (...) na sala tem um/ uma:: mesa grande de made(i)ra [onde a gente] [Doc.: ah tá] janta... tem uns dois sofá:: uma mesinha de centro né? (...)

[SegT mínimo 2]

aí:: éh:: aí tem a cozinha... ah a cozinha da minha vó é muito gostosa tam(b)ém... (...) tem uma gelade(i)ra a cozinha da minha vó não é tão espaçosa... tem uma gelade(i)ra... uma outra me::sa a pia o fogão... (...)

[SegT mínimo 1]

ah e na sala tam(b)ém tem uma saCAda... hum:: legal [Doc.: sacada] uma sacadinha assim... que dá pa trás do prédio... [Doc.: uhum ((concordando)) que dá pa trás assim porque atrás do prédio é o estacionamen::to... então tem flores lá tam(b)ém então essa sacada dá pa trás...

[SegT mínimo 2]

e na cozinha tam(b)ém tem uma janela uma janela... uma janela pequena assim que dá pra rua... a:: a cozinha dá pra rua... é (Banco de Dados IBORUNA: AC-022; DE: L. 301-322).

<sup>6</sup> O trecho classificado como SegT mínimo 2, embora não seja desenvolvido, pode ser considerado como um SegT mínimo, por conta de sua relevância dentro da estrutura tópica do texto, já que esse trecho introduz mais um dos departamentos da fábrica (a serraria) em um texto estruturado justamente na descrição de cada departamento da fábrica.

No texto de onde esse exemplo é retirado, a informante descreve o apartamento de sua avó. Como se pode notar, no trecho do exemplo, ela focaliza alternadamente dois tópicos, a sala (no SegT 1) e a cozinha (no SegT 2), o que constitui um caso exemplar de descontinuidade por alternância tópica.

O último tipo de caso encontrado em nosso *corpus* refere-se à descontinuidade por expansão tópica, que pode ser vista no exemplo em (6), extraído agora de uma narrativa de experiência:

(6) [SegT mínimo 1]

... éh:: foi interessante... porque:: lá eu aprendi muito com a política... foram seis meses... que eu passei::... atrás de votos... visitan::do pessoas... éh:: no sítio... éh na cidade de casa em casa encontrando os amigos falando sobre política... éh:: tivemos:: comícios... éh:: enfim... foi uma:: foi gratificante... (...) tive essa aventura... que::... achei muito bom...

[SegT mínimo 2]

então durante eram (inint.) a gente tava sempre acompanhado foram seis meses acompanhando amigos visitando aqui visitando ali... (...)

[SegT mínimo 3]

tivemos... como candidato a vice... um ex-farmacêutico de Ipiguá... (...)

[SegT mínimo 4]

Doc.: o senhor ficô(u) decepcionado? Inf.: não eu de forma alguma porque o que eu queria levá(r) pra Ipiguá... era um::/ uma coisa nova Ipiguá tava começando... seria uma coisa nova::... não consegui... mas não fiquei decepcionado porque segui minha vida... (...) e:: então de forma alguma eu fiquei decepcionado

[SegT mínimo 5]

Doc.: e o que que o senhor aprendeu? Inf.: aprendi a conhecê(r) as pessoas porque muitas pessoas... éh:: às vezes pessoas que você espera... éh:: que são teus amigos... (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-113; NE: L. 7-50).

Nesse caso, no SegT 1, o informante focaliza sua experiência de candidatar-se a prefeito de sua cidade, e menciona, de passagem, que sua candidatura teria lhe proporcionado um grande aprendizado. Depois de finalizar esse SegT, o informante desenvolve os SegTs 2, 3 e 4 e, então, no SegT 5, centra-se, exatamente, na lição aprendida na candidatura. O SegT 5<sup>7</sup> é, portanto, uma expansão de dados colocados de passagem no SegT 1, configurando um caso de descontinuidade por expansão tópica.

Como se pode notar a partir dos exemplos acima, bem como dos dados da tabela 1, narrativas de experiência e descrições apresentam uma boa diversidade de formas de linearização dentre as formas distinguidas por Jubran. Das oito formas reconhecidas pela autora, cinco foram encontradas considerando os dois gêneros: em narrativas, foram encontradas quatro formas – continuidade, descontinuidade por ruptura, descontinuidade por inserção e descontinuidade por expansão (como se vê na segunda coluna da tabela 1) – e, em descrições, foram encontradas cinco formas – essas mesmas quatro encontradas em narrativas mais a descontinuidade por alternância (conforme mostra a terceira coluna da tabela 1).

Essa constatação constitui, a nosso ver, uma indicação considerável de que as formas de linearização tópica distinguidas por Jubran (2006) não seriam formas típicas apenas do gênero inicialmente analisado pela autora, mas seriam formas relevantes também no funcionamento e na análise de outros gêneros. Os dois gêneros considerados aqui não foram selecionados por termos identificado,

<sup>7</sup> Conforme mostra o exemplo, o SegT 5 é introduzido pelo documentador, não propriamente pelo informante. No entanto, convém aqui esclarecer que, para nós, esse tipo de fato em nada compromete a identificação do processo de descontinuidade por expansão tópica (nem qualquer das análises feitas neste artigo). A nosso ver, embora os textos do nosso *corpus* sejam centrados no informante, e não no documentador, tais textos resultam da atuação colaborativa de ambos (informante e documentador), os dois participando, de modo integrado, da construção do texto, sendo ambos corresponsáveis pelo gerenciamento da Organização Tópica e de outros processos de construção textual.

previamente, qualquer tipo de relação com as formas de linearização tópica da autora, sendo escolhidos de modo aleatório no que se refere à relação com esses processos de linearização – a seleção do *corpus*, como explicado acima, decorreu de outros fatores. Dado, então, esse caráter aleatório da seleção dos gêneros aqui em análise, é pertinente pensar que as formas de linearização tópica de Jubran (2006) provavelmente devem ser categorias propensas a ocorrer na língua em geral, em diferentes tipos de gêneros textuais.

Nos gêneros aqui analisados, não foram encontradas ocorrências dos três últimos tipos de linearização distinguidos por Jubran (2006) – transição tópica, sobreposição tópica e movimento tópico. Mesmo assim, entendemos que esses três mecanismos podem integrar uma tipologia geral. Tais mecanismos parecem ser vistos, pela própria autora, como muito específicos e pouco frequentes até mesmo no gênero por ela analisado (conversa espontânea). Desse modo, a ausência desses mecanismos em narrativas e em descrições não indicaria, necessariamente, que eles seriam particularidades do gênero estudado por Jubran, podendo essa ausência decorrer da própria natureza desses mecanismos, que seriam, de fato, pouco propensos a ocorrer em qualquer gênero. Além disso, considerando que o *corpus* aqui utilizado é relativamente pouco extenso e que, apesar disso, foi verificada a maior parte das categorias da tipologia, acreditamos que uma análise de narrativas e de descrições em um *corpus* um pouco mais extenso, ou mesmo de algum outro gênero, muito provavelmente levaria à identificação de casos de transição, superposição e movimento de tópicos. Assim, nossa visão é a de que todas as categorias propostas pela autora, de fato, são relevantes e devem constar numa tipologia geral de formas de linearização tópica.

Além de indicar que as categorias da tipologia de Jubran (2006) são necessárias, os exemplos explicados acima e os resultados expostos na tabela 1 permitem concluir, de modo complementar, que essas categorias parecem também ser suficientes. A segunda e a terceira colunas da tabela reúnem todas as diferentes formas de linearização encontradas nas narrativas e nas descrições analisadas, e, como se pode ver na tabela, todas essas formas encontradas encaixam-se entre as formas da tipologia, o que é também ilustrado pelos exemplos acima. Ou seja, a análise de narrativas e descrições não chegou a revelar formas novas de linearização, diferentes daquelas já previstas na tipologia da autora. Assim, pode-se ver que essa tipologia prevê uma diversidade de formas de linearização tópica suficientemente abrangente para descrição dos gêneros textuais aqui em pauta, diferentes do inicialmente analisado por Jubran.

Embora, como acabamos de dizer, a tipologia tenha se mostrado suficiente, nossos dados apontaram para a pertinência e para a relevância da inclusão de algumas especificações de suas categorias e de seu modo de funcionamento, para permitir uma análise tópica mais detalhada e precisa. É por isso que, neste artigo, estamos considerando que a tipologia em apreço é *adequada em linhas gerais*, ou seja, é *adequada*, porque suas categorias são, de fato, necessárias e suficientes, e é *adequada em linhas gerais*, porque suas categorias carecem de algumas especificações para uma descrição mais detalhada do processo de sequenciamento tópico – embora estejamos propondo algumas especificações, ainda entendemos que as categorias já sugeridas sejam *suficientes* (e que a tipologia seja *adequada*), pois as especificações propostas não envolvem a proposição de categorias novas, mas são especificações das categorias já existentes.

No restante desta seção, discutimos, então, algumas especificações que se mostraram significativas em nossa análise. A esse respeito, nossa sugestão é que a tipologia incorpore três especificações: (i) a subdivisão da categoria de continuidade tópica em continuidade tópica com transição pontual e com transição gradual; (ii) a subdivisão da categoria de descontinuidade tópica por ruptura em descontinuidade por ruptura de SegT desenvolvido e descontinuidade por ruptura de SegT não desenvolvido; (iii) o reconhecimento da possibilidade de ocorrência simultânea de duas formas diferentes de linearização tópica.

A primeira especificação que nos parece interessante, então, refere-se à subdivisão da categoria de continuidade tópica em continuidade tópica com transição pontual e continuidade tópica com transição gradual. O primeiro subtipo verifica-se quando há um ponto exato de passagem de um SegT mínimo a outro, isto é, um ponto claro, evidente, de transição entre um SegT e outro. Isso se verifica no exemplo em (2), discutido acima, e também no exemplo seguinte em (7), extraído de um texto do gênero descrição, em que o primeiro SegT aborda o tópico discursivo “Cozinha”, havendo um ponto claro de mudança para o tópico “Parte de fora da casa”, abordado no SegT 2:

(7) [SegT mínimo 1]

tem... aí depois saindo do corredor tem a cozinha... a cozinha é bem grande com uma mesa de made(i)ra bem... grande mesmo aquelas mesa de área mesmo... lá geralmente eu guardo a minha moto fica tudo abarrotado todo dia... (...) tem a pi::a o fogão do lado da pi::a... a gelade::(i)ra... é bem grande também... um armário de cozinha... nesse armário fica o telefone na parte de ba(i)xo... onde guarda (as coisa talheres essas coisas)...

[SegT mínimo 2]

e:: tem a parte de fora da casa... onde é os domínios da Diana minha cachorra... [Doc.: uhm] ((risos)) então no fundo da minha casa tem o(u)tro terreno... lá a gente tem uma hor::ta pequenininha tem um pé de caju um pé de goiaba... tem um monte de coisa um monte plantinha... (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-050; DE: L. 249-261).

A transição pontual pode ser evidenciada por meio de diferentes mecanismos. Embora nossa pesquisa não tenha focalizado o levantamento dos mecanismos utilizados para promover essa transição, duas estratégias se destacaram em nossa análise: a introdução “abrupta”, isto é, pontual, repentina, de um novo referente que passa a ser focal a partir de sua introdução no texto, dando início a um novo SegT; e/ou a marcação da mudança de SegT por meio de um Marcador Discursivo. O exemplo em (7) ilustra uma transição em que ocorrem esses dois mecanismos. A sequência de SegTs nesse exemplo é extraída de uma descrição em que o informante descreve sua casa. O SegT 1 aborda a cozinha. Durante todo esse SegT 1, não é feita nenhuma menção à parte de fora da casa. No início do SegT 2, ocorre a interrupção completa da abordagem do tópico “Cozinha” e a introdução abrupta, repentina, do referente “parte de fora da casa”, que é, então, colocado em foco, tornando-se tópico discursivo e dando origem a um novo SegT mínimo. Além dessa mudança evidente de foco referencial, há o uso do Marcador Discursivo “e” no início do SegT 2, que explicita a mudança de tópico, marcando, no caso, a relação de adição de novo tópico.

A transição em (7), desse modo, representa um caso de continuidade tópica em que se pode identificar um ponto exato de transição entre SegTs mínimos, ilustrando o que estamos considerando como continuidade tópica com transição pontual. Essa situação ocorreu na grande maioria dos casos de continuidade tópica que analisamos. No entanto, observamos uma recorrência considerável de casos em que parece não haver um ponto tão claro de passagem de um SegT a outro. Nesses casos, entre dois SegTs adjacentes, há um conjunto de enunciados que teriam um estatuto tópico ambíguo, isto é, haveria certa ambiguidade em relação ao lugar desse conjunto de enunciados na organização tópica do texto, no sentido de que esse conjunto poderia ser interpretado como pertencendo ao SegT anterior (promovendo a finalização desse SegT), mas poderia também ser interpretado como pertencendo ao SegT seguinte (promovendo a introdução desse novo SegT). Essa situação pode ser observada na transição de SegTs abaixo, extraída de uma narrativa de experiência:

(8) [SegT mínimo 1]

aí logo que eu me casei daí um mês ou dois... eu fiquei grávida... do meu filho mais velho... aí fiz trata/ fui fazê(r) pré-natal:: tudo né? no logo no comecinho... aí eu já tive logo no começo problema de querê(r) abortá(r)... aí eu tive que fazê(r) muito repou::so... tomei muito reMÉ::dio... aí: a/ nos nove me::ses aí nasceu o H... que é o meu filho mais velho... né? (...) chorava MUIto por/ ((risos)) ele era chorão ((fala rindo))... ele num gostava de ficá(r)... no berço né? as enfermeiras... éh::... iam no quarto e falavam – “eu num sei que que eu faço com aquele filho seu porque ele só chora” –... ele só ficava no colo... de pequenininho... éh a/ às vezes à noite tava com so::no... o o V. tinha que carregá(r) ficá(r)... de noite com ele com cobertor porque tava frio fazia é/ época de frio né?... com ele no colo aTÉ ele pegá(r) uma idade

*aí a gente ficô(u) até com medo de:: de tê(r) o(u)tro né?... aí a minha mãe até falô(u) assim – “nossa eu pensei que você era igual eu... mas pelo menos eu tô vendo que você num é” –*

[SegT mínimo 2]

aí daí quatro anos a gente levô(u) mais ou menos né?... aí uns três anos e po(u)co eu fiquei grávida... do E... que é o meu filho do meio... aí já foi uma gravidez MAIS ou menos normal... mas aí a gente ficô(u) muito feliz::... porque né?... pa quem num criava tê(r) o segundo... ((risos)) já era muita sorte... aí na gravidez do E. o E. já era eu já percebia na gravidez que ele já era mais... já na na própria gravidez eu percebi que era mais (tímido)... (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-102; NE: L. 13-34).

Em (8), o SegT mínimo 1 aborda a gravidez que a informante teve de seu primeiro filho (filho mais velho) e a fase inicial da vida desse filho. No segmento textual separado como SegT 2, a informante já aborda a gravidez de seu segundo filho (filho do meio). Entre esses dois SegTs, há um trecho (destacado em *italico*) que, a nosso ver, pode ser interpretado como parte do SegT 1 ou como parte do SegT 2.

Por um lado, o trecho em destaque poderia ser visto como uma finalização do SegT 1. Nesse caso, esse trecho apresentaria uma consequência dos problemas enfrentados pela informante durante a gravidez de seu primeiro filho e durante algum tempo após o nascimento, e um relato da avaliação final feita pela mãe da informante. Por outro lado, também parece pertinente já reconhecer o trecho em destaque como pertencente ao SegT 2, como uma introdução à discussão apresentada nesse novo SegT. Nesse caso, esse trecho veicularia uma ressalva ao que é discutido no SegT 2 (a de que a informante tenha ficado grávida uma segunda vez, embora tenha ficado com medo de ter outro filho), assim como uma preparação para essa discussão (o reconhecimento da mãe da informante quanto à possibilidade de gravidez da filha, possibilidade, de fato, confirmada na sequência do texto, no desenrolar do SegT 2, com o relato da nova gravidez).

Essa dupla possibilidade de encaixamento do trecho em destaque (tanto no final do SegT 1, quanto no início do SegT 2) se deve, em certa medida, ao fato de o trecho veicular referências mais genéricas, que não dizem respeito especificamente nem ao primeiro, nem ao segundo filho. As referências aí giram em torno do medo do casal de ter outros filhos e da avaliação da mãe da informante. Ou seja, são referências que abrangem tanto as referências anteriores, mais específicas ao primeiro filho, quanto as referências posteriores, mais específicas ao segundo filho.

Pode-se notar que, até o final do trecho separado como SegT 1, há referências que se dirigem diretamente ao filho mais velho. A partir daí, onde começa o trecho intermediário, cessam as referências ao filho mais velho. Porém, nesse trecho intermediário, ainda não há referências específicas ao segundo filho. Somente mais adiante, no início do trecho destacado como SegT 2, é que começam as referências diretas ao segundo filho. A presença dessas referências genéricas situadas entre dois encadeamentos diferentes de referências específicas é um dos principais fatores que parecem justificar a dupla possibilidade de interpretação aqui levantada.

Enfim, a situação descrita no exemplo em (8) ilustra o que consideramos como o caso de continuidade tópica com transição *gradual* entre SegTs mínimos<sup>8</sup>. Trata-se de uma transição em que não há um ponto evidente, inequívoco, de mudança tópica. O que se vê entre dois SegTs, na verdade, seria um trecho textual transitório. Essa diferença entre uma transição pontual e uma transição gradual fica bastante nítida comparando, por exemplo, os sequenciamentos dos exemplos em (7) e (8).

Em nossa pesquisa, identificamos uma frequência majoritária da transição pontual em relação à transição gradual. Dos 119 casos de continuidade tópica identificados, 91,6% (109 ocorrências) constituem transição pontual, enquanto 8,4% (10 ocorrências) consistem em transição gradual. Apesar dessa predominância de um dos tipos de transição, a diferença entre os dois tipos existe e, a nosso ver, cabe ser considerada. A noção de *continuidade tópica* envolve a passagem entre o término de um SegT mínimo e o início de outro. Ou seja, a noção envolve o trabalho (tanto dos interlocutores, quanto do analista do texto) de identificar um ponto de passagem entre os SegTs. A distinção aqui proposta entre continuidade pontual e gradual diz respeito justamente ao “problema” da identificação desse ponto. Trata-se de duas alternativas possíveis, tendo em vista onde e/ou como se dá a passagem entre SegTs. Pode-se dizer que se trata de formas diferentes de linearização tópica, que pressupõem procedimentos diferentes de construção e interpretação de texto. Em outras palavras, pode-se dizer que são formas diferentes de elaboração e negociação da Organização Tópica do texto.

Convém aqui observar que, para a identificação da diferença entre transição pontual e gradual (assim como para a identificação de todas as outras formas de linearização consideradas neste artigo), levamos em conta elementos estritamente linguísticos – seguindo

<sup>8</sup> Convém esclarecer que a *continuidade tópica com transição gradual*, aqui proposta, não se confunde com a categoria da *transição tópica*, já reconhecida na tipologia de Jubran (2006). A transição tópica da tipologia de Jubran diz respeito a um trecho textual que, em si, chega a constituir um SegT mínimo (por apresentar propriedades suficientes para adquirir esse estatuto), tratando-se, assim, de um SegT mínimo (inteiro) de transição. Na categoria aqui proposta, os trechos de transição não constituem (eles próprios) SegTs mínimos, sendo, na verdade, apenas conjuntos de enunciados que são *partes* de SegTs mínimos.

a própria metodologia usada na tipologia de Jubran (2006) e na GTI de modo geral. Especificamente, avaliamos o próprio conteúdo temático (ou melhor, o conteúdo tópico) constitutivo dos SegTs e, eventualmente, recorreremos também a outros elementos linguísticos, como os Marcadores Discursivos.

Olhando para além do material linguístico, é importante reconhecer que elementos extralinguísticos como gestos e olhares dos interlocutores também podem influenciar os processos de linearização tópica (e muitos outros processos linguístico-textuais), podendo vir a definir, em certa medida, onde seria a transição pontual entre dois SegTs ou até mesmo se uma transição seria pontual ou, na verdade, gradual. No entanto, neste artigo, delimitamos nossa análise aos elementos linguísticos, para manter a metodologia da GTI e também porque a análise de fatos extralinguísticos demandaria um *corpus* constituído, dentre outros recursos, de interações filmadas, o que não é o caso do material que analisamos (que contém interações verbais apenas com gravações de áudio e respectivas transcrições).

Apesar da influência de fatores extralinguísticos, acreditamos que a delimitação aqui estabelecida não compromete as análises feitas. A consideração de elementos extralinguísticos poderia precisar ou até alterar a análise de certos exemplos particulares, porém certamente ainda permaneceria válida a tipologia de formas de linearização tópica em discussão, inclusive as subcategorias aqui propostas, como a distinção entre transição pontual e gradual. Desse modo, no presente trabalho, optamos pela delimitação à análise de elementos linguísticos, reconhecendo o estudo de fatores extralinguísticos como um tema relevante de pesquisa e um possível caminho para continuação deste trabalho.

Passamos agora para a segunda especificação que parece pertinente incorporar na tipologia de Jubran (2006), a qual envolve a categoria da descontinuidade por ruptura tópica. A autora identifica o processo de ruptura tópica como a ruptura de um SegT mínimo não desenvolvido, ou seja, um SegT mínimo é iniciado, mas não chega a se desenvolver propriamente, porque o interlocutor muda logo o foco do seu discurso, passando, então, a desenvolver outro SegT, e o tópico do SegT interrompido não volta a aparecer no texto. O exemplo em (3) explicado acima ilustra um caso de ruptura que corresponde exatamente ao que é definido como ruptura tópica por Jubran (2006). Nesse exemplo, o SegT 2 (que abordaria um setor da empresa descrita – a serraria), embora iniciado, não chega a ser desenvolvido propriamente, sendo antes interrompido para desenvolvimento de um SegT subsequente.

Além do processo de ruptura tópica nos moldes descritos por Jubran (2006), identificamos em nossos dados um tipo de ruptura um pouco diferente. O exemplo em (9), identificado em uma das descrições de nosso *corpus*, ilustra esse tipo particular de ruptura:

(9) [SegT mínimo 1]

éh depois tinha o o/ ela tinha o Santíssimo aonde ficava... o o:: o Santíssimo... era:: um lugar que tinha assim tipo d'uma::... d'uma gra::de ((ruído))... que fechava porque antigamente... éh num ficava exposto aberto pra gente entrá(r) e sai(r) a hora que queria... né::? eles ficava fechado... com umas cortinas vermelhas... sabe?... tudo assim MUITO bonito era... era... ao mesmo tempo que era... ruim por sé(r)... éh proibido po/ pro... pro leigo num tinha tanto acesso... a chegá(r) tão perto do Santíssimo... mas era uma coisa bonita porque tinha era tudo muito bem fei::to... éh muito trabalha::do... no mármore trabalhado... o Santíssimo com flores com velas aqueles an::jos... coloridos né? seguran(d)o aqueles castiçais... com ve::la... cortinas verme::lhas... era um lugar que tudo isso/ de/

[SegT mínimo 2]

mesmo quando eu era pequena eu gostava porque às vez eu ia c'a minha mãe... e criança deita no chão fica olhando o teto T Odo pinTA::do em douRA::do aquelas flores dourado com ver::de... as iMAGens dos SANTos... éh pinTAdo no TEto (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-102; DE: L. 232-244).

O exemplo em (9) é extraído de um texto em que a informante descreve uma determinada igreja. No SegT 1, ela descreve suas recordações sobre o local onde ficava o Santíssimo. Após um considerável desenvolvimento do SegT 1, este é claramente interrompido. Observe-se que, no final do SegT 1, a informante inicia um enunciado para acrescentar alguma característica do local onde ficava o Santíssimo, mas não chega a completá-lo (“era um lugar que tudo isso/ de/”). O enunciado é interrompido pela

introdução do SegT mínimo 2, em que a informante passa a centrar-se na descrição do teto da igreja, não retornando, no restante do texto, ao tópico do SegT 1.

Note-se que o processo de ruptura tópica identificado por Jubran (2006) difere do processo ilustrado em (3). No exemplo em (3), que ilustra a ruptura tópica tal como identificada pela autora, o SegT mínimo interrompido não chega propriamente a se desenvolver, ou seja, o falante introduz o que, de fato, chega a ter estatuto de tópico, mas não desenvolve esse tópico. De maneira diferente, no exemplo em (9), o SegT interrompido é, como já dito, consideravelmente desenvolvido antes de sofrer a ruptura para a introdução do SegT seguinte<sup>9</sup>.

Desse modo, propomos uma divisão da categoria de ruptura tópica em duas subcategorias: (i) ruptura de SegT mínimo não desenvolvido, tipo já proposto por Jubran (2006); e (ii) ruptura de SegT mínimo desenvolvido, tipo aqui sugerido. Em nossos dados, encontramos sete ocorrências de ruptura tópica, sendo uma ocorrência do primeiro tipo e seis ocorrências do segundo tipo (isto é, o tipo aqui proposto ocorreu até com mais frequência que o tipo já identificado por Jubran). A nosso ver, a subdivisão aqui proposta é pertinente na medida em que, de fato, separa duas formas alternativas de ruptura. Essa modalidade de descontinuidade tópica envolve, entre outros aspectos, o abandono de um tópico para introdução de outro, sem retorno ao tópico abandonado. Nos dois subtipos aqui distinguidos, ocorre o abandono de um tópico e a ausência de retorno a ele, isto é, em ambos os casos, os interlocutores não têm acesso ao sentido de fechamento do tema abordado, à conclusão do tópico; o sentido é de algo em aberto. Porém, na ruptura de SegT não desenvolvido, o sentido de incompletude tópica é muito maior, já que o tópico é pouco ou nada abordado, enquanto, na ruptura de SegT desenvolvido, falta apenas o sentido de finalização de abordagem tópica, já que o tópico foi desenvolvido. Ou seja, também aqui a distinção diz respeito a diferentes formas pelas quais os interlocutores se relacionam com a condução da Organização Tópica do texto.

Finalmente, a terceira especificação que propomos para a tipologia de Jubran (2006) diz respeito ao reconhecimento da possibilidade de ocorrência simultânea de estratégias de linearização tópica. A tipologia da autora parece pressupor que, na transição de um SegT mínimo para outro, verifica-se sempre um único tipo de estratégia. No entanto, em nosso *corpus*, pudemos observar a possibilidade de ocorrência simultânea de duas estratégias, isto é, a introdução de um SegT no decorrer de um texto pode representar, ao mesmo tempo, dois tipos de transição.

A esse respeito, observamos dois tipos de simultaneidade de estratégias, ambos envolvendo a categoria da expansão tópica. Um tipo se refere ao fato de que o processo de expansão tópica, que é um processo de descontinuidade, pode representar também um processo de continuidade. Ou seja, por um lado, há descontinuidade entre o SegT desenvolvido por expansão e a primeira menção a seu tópico em algum SegT anterior e, por outro lado, há continuidade entre esse SegT expandido e o SegT imediatamente anterior a ele. Isso pode ser notado no exemplo em (6) acima, retirado de uma narrativa de experiência, retomado abaixo em (10):

(10) [SegT mínimo 1]

... éh:: foi interessante... porque:: lá eu aprendi muito com a política... foram seis meses... que eu passei:... atrás de votos... visitan::do pessoas... éh:: no sítio... éh na cidade de casa em casa encontrando os amigos falando sobre política... éh:: tivemos:: comícios... éh:: enfim... foi uma:: foi gratificante... (...) tive essa aventura... que::... achei muito bom...

[SegT mínimo 2]

então durante eram (inint.) a gente tava sempre acompanhado foram seis meses acompanhando amigos visitando aqui visitando ali... (...)

[SegT mínimo 3]

tivemos... como candidato a vice... um ex-farmacêutico de Ipiguá... (...)

[SegT mínimo 4]

<sup>9</sup> Na descrição em que se encontram os SegTs mínimos em (9), pode-se notar, inclusive, que o SegT 1 é um dos SegTs mais desenvolvidos do texto, em termos de extensão, se comparado com os demais SegTs do texto.

Doc.: o senhor ficô(u) decepcionado? Inf.: não eu de forma alguma porque o que eu queria levá(r) pra Ipiguá... era um::/ uma coisa nova Ipiguá tava começando... seria uma coisa nova::... não consegui... mas não fiquei decepcionado porque segui minha vida... (...) e:: então de forma alguma eu fiquei decepcionado

[SegT mínimo 5]

Doc.: e o que que o senhor aprendeu? Inf.: aprendi a conhecê(r) as pessoas porque muitas pessoas... êh:: às vezes pessoas que você espera... êh:: que são teus amigos... (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-113; NE: L. 7-50).

Nesse exemplo, conforme explicado acima, a introdução do SegT 5 representa um caso de descontinuidade por expansão tópica, já que esse SegT desenvolve dados anunciados, de passagem, no SegT 1. Por outro lado, a introdução do SegT 5 configura simultaneamente um processo de continuidade tópica. Observe-se que o SegT 4 trata da maneira pela qual o informante lidou com o resultado das eleições, narrando como se sentiu após saber que não havia conseguido se eleger. Após desenvolver e concluir esse SegT 4, o informante dá início ao SegT 5, para tratar, então, da lição tirada da candidatura. Desse modo, entre o SegT 4 e o SegT 5, há um processo de continuidade tópica, dado que o SegT 5 só é iniciado após o encerramento do SegT imediatamente anterior.

Considerando, então, que, entre o SegT 1 e o SegT 5 ocorre descontinuidade, e que, entre o SegT 4 e o SegT 5, ocorre continuidade tópica, consideramos que, nesse tipo de situação, o processo de expansão tópica envolve, simultaneamente, um processo de descontinuidade e um processo de continuidade tópica. Ou seja, o tópico expandido pode envolver dois processos diferentes simultaneamente: um processo de descontinuidade, conforme identificado por Jubran (2006), e um processo de continuidade, conforme pudemos identificar a partir da análise de nossos dados.

Além dessa situação, identificamos outro tipo de simultaneidade, também envolvendo a expansão tópica. Esse outro tipo se verifica quando o SegT expandido é inserido no interior de outro SegT. Ocorre aí, portanto, a simultaneidade de dois processos de descontinuidade: expansão e inserção. Isso pode ser notado no exemplo em (11) abaixo, que é parte de uma das descrições constituintes do nosso *corpus*:

(11) [SegT mínimo 1]

Inf.: posso... então você conhece ali Fronte(i)ra né?... (...) então entrando ali... a/ tem bastante condomínios né?... e o nosso ahm:: rancho é no condomínio:: Lago e Sol... então a gente tem lá um rancho bom::... né?... um rancho gran::de... ele tem quatro quar::tos... ele tem três banhe::(i)ro né?... tem uma lavanderia gran::de... uma área da frente bem gran::de... tem uma frente boni::ta... e na fre/ nosso rancho fica BEM assim pertinho da água... (...)

[SegT mínimo 2]

mas é muito gosto::so... você vai lá você passa um feria::do... você leva a famí::lia você leva os í(r)/ conheci::do... os cole::ga... (...)

[SegT mínimo 3]

fim de ano quando chega... no::... na fase do Ano Novo... a gente costuma í(r) né?... quase tudo:: a família no ran::cho... teve:: fim de ano... nos já até jantamo(s) em cinqüenta pessoa Doc.: nesse rancho?

Inf.: nesse rancho

[SegT 4]

Doc.: então os quartos são bem grandes? Inf.: é é beliche... cada quarto... tem... duas beliche de casal e duas de solte(i)ro... uma em cima o(u)tra em ba(i)xo... de alvenaria [Doc.: ah de alvenaria?] de alvenaria (...)

[SegT mínimo 3]

então e a gente passa lá Ano No::vo... Carnaval::... eles levam aqueles ca/ som::... ah no Ano Novo é muito lindo... tem queima de fô:gos (...) (Banco de Dados IBORUNA: AC-132; DE: L. 209-244).

Em (11), no SegT 1, a informante faz uma descrição geral do rancho da família, mencionando, de passagem, os quartos do rancho. Posteriormente, os dados mencionados no SegT 1 a respeito dos quartos são expandidos e desenvolvidos na forma de um SegT mínimo, no caso, o SegT 4. Nesse SegT 4, a informante centra seu texto especificamente nas características dos quartos do rancho. Considerando, então, que o SegT 4 é desenvolvido a partir de dados anunciados de passagem anteriormente no SegT 1, observa-se que, do SegT 1 para o SegT 4, ocorre um processo de descontinuidade por *expansão* tópica.

Ao mesmo tempo, o exemplo em (11) apresenta um caso de *inserção* tópica envolvendo o tópico expandido. No SegT 3, a informante começa a discorrer sobre os fins de ano que a família costuma passar no rancho. Entretanto, a informante interrompe o SegT 3 e desenvolve o SegT 4. Após a finalização do SegT 4, o SegT 3, então, é retomado e concluído. Assim, a introdução do SegT 4 no decorrer da descrição em (11), especificamente no interior do SegT 3, representa um caso de *inserção* tópica.

Desse modo, tendo em vista que o SegT 4 está envolvido, concomitantemente, em um processo de expansão e em um processo de inserção tópica, entendemos que, na linearidade discursiva, a transição entre tópicos discursivos pode envolver, simultaneamente, dois processos de descontinuidade.

Em síntese, casos como os exemplificados em (10) e (11) mostram a possibilidade de coocorrência de duas formas de transição tópica na introdução de um mesmo SegT mínimo na linearidade textual, particularmente a coocorrência de expansão tópica e continuidade tópica, bem como a coocorrência de expansão tópica e inserção tópica. A nosso ver, essa constatação representa uma característica interessante do funcionamento das categorias da tipologia de Jubran (2006), na medida em que evidencia a dinamicidade e a complexidade da condução do processo de Organização Tópica pelos interlocutores.

#### 4 CONCLUSÃO

Neste artigo, avaliamos a tipologia de formas de linearização tópica proposta por Jubran (2006). Os dados analisados indicam que a diversidade de categorias da tipologia é relevante e suficientemente ampla para descrever a linearização tópica nos gêneros aqui analisados, indicando, ao mesmo tempo, a pertinência da inclusão de algumas especificações nessas categorias, conforme propusemos. Nesse sentido, pode-se dizer que nosso trabalho corrobora, em linhas gerais, a tipologia de Jubran, propondo algumas complementações.

Reconhecemos que nossa investigação lidou apenas com dois gêneros e que, naturalmente, uma pesquisa mais completa deveria estender a análise para uma diversidade maior de gêneros – o que, a propósito, constitui um dos passos seguintes do nosso trabalho (PENHAVEL, 2013). De todo modo, entendemos que os gêneros aqui estudados em conjunto com o contemplado no trabalho de Jubran (2006) compõem uma variedade de gêneros suficiente para se pensar (pelo menos como uma forte hipótese) que a tipologia da autora (incluindo as complementações aqui propostas) seria uma classificação possivelmente válida para a língua em geral, não apenas para determinados gêneros.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa representar uma contribuição significativa para a atual fase de aprimoramento e consolidação da GTI, um quadro teórico-metodológico relativamente novo, essencialmente brasileiro, que vem se mostrando altamente produtivo na descrição e na explicação de fenômenos textuais de diversos tipos. Esperamos, enfim, que esta pesquisa possa incentivar a produção de outras que almejem avaliar a eficácia da GTI, corroborando princípios, identificando problemas e propondo complementações e reformulações para o modelo.

## REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. O português culto falado no Brasil – história do Projeto Nurc no Brasil. In: PRETI, D. URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. IV, Estudos. São Paulo: T.A. Queiroz/Fapesp, 1990. p.141-197.

GONÇALVES, S. C. L. **Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista)**: O português falado na região de São José do Rio Preto – constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo. São José do Rio Preto: UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico Discursivo. In JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil** – v.I: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 89-132.

\_\_\_\_\_. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, A. T. et al. (Org.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas; São Paulo: Pontes; FAPESP, 2007. p. 313-327.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil** – v. I: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado** – v. II: Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 341-420.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. **Cadernos de Estudos Linguísticos**: o Tópico Discursivo, Campinas, v. 48, n. 1, 2006.

PENHAVEL, E. **Estudo do processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em diferentes gêneros textuais**. Projeto de Pesquisa. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2013.

PINHEIRO, C. L. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo a partir da topicalidade**. 2003. 421f. Tese (Doutorado em Letras, Filologia e Linguística Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estratégias textuais-interativas**: a articulação tópica. Maceió: EDUFAL, 2005.

**POSIÇÕES SUBJETIVAS  
EM FACE  
DA VIOLÊNCIA:  
TRAÇOS CONSTITUTIVOS  
DE MEMÓRIA  
EM TESTEMUNHOS  
DE MULHERES**

**POSICIONES SUBJETIVAS DELANTE DE LA VIOLENCIA: TRAZOS CONSTITUTIVOS DE  
MEMORIA EN TESTIGOS DE MUJERES**

**SUBJECTIVE POSITIONS IN THE FACE OF VIOLENCE: CONSTITUTIVE MEMORY TRACES IN  
WOMEN'S TESTIMONIES**

**Aline Fernandes de Azevedo Bocchi\***

USP | Universidade de Franca

**RESUMO:** Apresenta-se, neste artigo, uma reflexão acerca dos processos de subjetivação inscritos na prática testemunhal, a partir do exame de fotografias que compõem o “Projeto 1:4 retratos da violência obstétrica” e *posts* que o divulgam no Facebook. Por meio de uma abordagem discursiva, são analisadas as posições subjetivas inscritas neste material, voltando a atenção para as formas com as quais a violência é simbolizada na materialidade da língua e do discurso, produzindo um dizer político de denúncia da agressão e do abuso médicos. Na composição material tecida entre imagem e palavra, formulada no ensaio fotográfico, o testemunho se reveste de uma força performativa que acompanha os processos de transformação e deslocamento ideológicos, produzindo possibilidades de identificação para as mulheres em contraposição aos sentidos de naturalização da violência de gênero estrutural à sociedade patriarcal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Testemunho. Violência. Fotografia. Corpo. Subjetividades.

---

\* Mestra em Ciências da Comunicação pela ECA - USP, doutora em Linguística pelo IEL - UNICAMP, com pós-doutorado e estágio no exterior na *Université Paris 13* (financiado pela Capes). Foi bolsista Capes PNPd na Universidade de Franca. Atualmente, é bolsista Fapesp (proc. 2016/20876-6) no Programa Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP | El@dis. E-mail: [azevedo.aline@gmail.com](mailto:azevedo.aline@gmail.com).

RESUMEN: Presentamos, en ese artículo, una reflexión acerca de los procesos de subjetivación inscrito en la práctica testimonial, a partir del examen de fotografías que compone el Proyecto 1:4 retratos de la violencia obstétrica y *posts* que lo divulgan en Facebook. Por medio de un abordaje discursivo, analizamos las posiciones subjetivas inscritas en ese material, poniendo nuestro interés para las formas con las cuales la violencia se simboliza en la materialidad de la lengua y del discurso, produciendo un decir político de denuncia y agresión y de abuso médico. En la composición tejida entre imagen y palabra, formulada en el ensayo fotográfico, el testimonio se reviste de una fuerza *performativa* que acompaña los procesos de transformación y desplazamiento ideológicos, produciendo posibilidades de identificación para las mujeres en contraposición a los sentidos de naturalización de la violencia de género estructural a la sociedad patriarcal.

PALABRAS-CLAVE: Testimonio. Violencia. Fotografía. Cuerpo. Subjetividad

ABSTRACT: In this article, we present a reflection on subjectivation processes inscribed in witness practice from examining photographs that comprise the "Project 1:4 pictures from obstetric violence" and posts that publicise this on Facebook. Using a discursive approach, we analyse the subjective positions found in this material, turning our interest to ways in which violence is symbolized in the materiality of language and discourse, producing a political speech of reporting aggression and doctor's abuse. In the material composition woven between image and word, formulated in photo essays, the witness is of a performative force that accompanies the transformation processes and ideological shift, producing identification possibilities for women as opposed to naturalization senses of structural gender violence to the patriarchal society.

KEYWORDS: Testimony. Violence. Photography. Body. Subjectivities.

## 1 INTRODUÇÃO

*Amuralhar o próprio sofrimento é arriscar que ele te devore desde dentro. (Frida Khalo)*

Investigamos, neste artigo, posições subjetivas de mulheres em face da violência, através do exame de testemunhos de partos traumáticos inscritos no ensaio fotográfico "1:4 retratos da violência obstétrica". Em sua página no Facebook, focalizamos a fotografia de capa que ilustra a *fanpage*, além dos efeitos de autoria e leitura presentes em um de seus *posts*. Examinamos, também, algumas fotografias que compõem o projeto, considerando especificamente a narratividade constitutiva dessas imagens. De autoria da fotógrafa Carla Raiter e da produtora cultural Caroline Ferreira, o projeto intenta materializar as marcas da violência médica através da fotografia. Ele nasceu a partir do resultado de um estudo efetuado pela Fundação Perseu Abramo (FIOCRUZ, 2010), cuja síntese explicita que "uma em cada quatro mulheres brasileiras que deram a luz em hospitais públicos e privados relatam algum tipo de agressão durante o parto". O ensaio circulou na *web* em *blogs* e *sites* que defendem os direitos reprodutivos das mulheres, e foi divulgado no caderno Foto Cotidiano da versão *online* do jornal Folha de S. Paulo de 12/03/2014 (VIOLÊNCIA, 2014). Ele retrata corpos submetidos à violência no momento do parto e cuja carne expõe inscrições: uma memória viva que presentifica um momento de agressão, dor e sujeição da mulher. Nosso gesto de interpretação irá se deter em cinco recortes extraídos deste material. Esclarecemos que, na perspectiva teórica à qual nos filiamos, o recorte é compreendido como uma unidade discursiva, ou seja, "[...] fragmentos correlacionados de linguagem-em-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva [...] que remete à polissemia e não à informação" (ORLANDI, 1984, p. 14).

O referencial teórico da análise de discurso (PÊCHEUX, 2010; 2009; 2008), em sua articulação com a psicanálise, sustenta as análises realizadas, cujo objetivo é deflagrar processos de resistência que desestabilizam identificações para as mulheres sustentadas em práticas que naturalizam a violência, por meio de um efeito desregulariza-dor produzido pelos discursos de denúncia. Compreendidos enquanto acontecimentos, esses testemunhos se produzem em condições que perspectivam uma ocupação política do espaço digital, pois inscrevem *lugares de enunciação* (ZOPPI-FONTANA, 2001) que modificam os regimes de enunciabilidade de modo a possibilitar a circulação positiva, legítima e pública de sentidos outros para significar a mulher, perturbando e reorganizando identificações historicamente determinadas. Confrontadas com o real da violência obstétrica, essas mulheres expõem seus corpos e suas histórias, inscrevendo, por meio do ensaio fotográfico, gestos de resistências a um saber médico que as instrumentaliza. Ao retratar o momento do nascimento de uma criança como evento traumático, essas foto-narrativas assumem um funcionamento

testemunhal, ou seja, se constituem como testemunhos de uma experiência de violência. Nosso olhar se volta, assim, para a compreensão do testemunho como forma pela qual a mulher inscreve uma posição subjetiva ao narrar o parto e a dor, e é dele que iremos nos ocupar. O que dizem as palavras das mulheres que experimentaram a experiência da violência em seus corpos? Como a dor e o desamparo são inscritos na materialidade da língua? E na materialidade da fotografia, em sua composição material e simbólica? São questões que nos convidam à escuta.

Interessa-nos compreender os processos de formulação, constituição e circulação do ensaio fotográfico, nos quais os dizeres de mulheres fotografadas foram impressos em seus corpos como modo de presentificar a violência sofrida. O corpo passa a ser, nestas formulações, o suporte de textualização de curtos relatos que produzem um efeito de síntese do evento traumático de violência médica. Ao incorporar o relato verbal de violência, a inscrição textual aliena o sujeito de seu corpo, introduzindo nele a fissura da diferença escritural. Isso porque a inserção da letra no corpo do sujeito marca esse corpo como irremediavelmente inscrito no simbólico, constituindo-o, portanto, na relação com o imaginário e o real. O que equivale a dizer, conforme Souza (2006), que “[...] só há subjetividade e corporeidade no plano da linguagem”. O que, na interpretação discursiva, consiste em convocar o simbólico: sujeito e corpo são, pois, efeitos de linguagem, constituídos em sentidos que se tecem no/pelo simbólico.

Textualizados na materialidade da fotografia, esses testemunhos se encontram relacionados aos abusos do Estado e à crítica da violência contra a mulher. A violência contra a mulher se apresenta como um tema de relevância social incontestável e é atualmente objeto de discussões nas esferas públicas tanto no Brasil quanto em outros países. Para Heleieth Saffioti (1994), a violência contra a mulher é constitutiva da organização social de gênero: ela é um modo fundamental de regulação das relações sociais. Trata-se, para a autora, de uma “[...] modalidade material de controle social e da repressão” exercida através de um processo ideológico violento de “domesticação das mulheres” no qual “a violência constitui elemento fundamental de enquadramento da mulher brasileira no ordenamento social de gênero” (SAFFIOTI, 1994, p. 452). Em um texto emblemático no campo dos estudos de gênero no Brasil, escrito há pouco mais de vinte anos, Saffioti (1994, p. 444) nos presenteia com um direcionamento interpretativo acerca da violência inscrita nas relações de gênero: “fazendo-se uma leitura feminista dos direitos humanos, parece possível pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença”.

Embora a autora trate prioritariamente da violência doméstica e sexual praticada contra a mulher, o modo como ela problematiza as relações de gênero fornece um ponto de partida para pensar a violência na sua relação com o Estado. Segundo ela, “[...] o Estado não somente acolhe o poder masculino sobre a mulher, mas o normatiza, proibindo seus excessos” (SAFFIOTI, 1994, p. 445). Ele integra o “poder disciplinador da dominação sobre a mulher”, ratificando sua dimensão material através da “forma jurídica que caracteriza a dominação legalizada”. Isso nos permite afirmar, recorrendo a Althusser (1985), que há um processo de legitimação social da violência sustentado por uma ideologia e garantido no modo de funcionamento do Estado<sup>1</sup>. Citando Saffioti (1994, p. 461): “Aparentemente, a ideologia é insidiosa, enquanto a violência é brutal. Um exame mais detido, entretanto, revela que ambas podem ser sutis e insidiosas, da mesma forma que brutais”. No que diz respeito à violência obstétrica, a relação com o Estado é ainda mais problemática, pois a ele é imputada a procedência do gesto violento, embora isso não se dê a despeito de contradições: a responsabilização do indivíduo em detrimento do Estado se dá a ver na definição presente no documento da Defensoria Pública do estado de São Paulo (2013), “a violência obstétrica existe e caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres *pelos profissionais da saúde*”. Ela se realiza através do “tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade”. Reconhecida como crime em países como a Argentina e a Venezuela, essa forma de violência carece de legislação mais efetiva no Brasil, embora tenhamos testemunhado atualmente algumas tentativas legais de contê-la<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Althusser (1985) considera que o mecanismo ideológico de sujeição existe sob um conjunto de práticas, rituais que têm relação com instituições concretas, isto é, com os aparelhos ideológicos de Estado, que conferem unidade aos efeitos ideológicos produzidos por esse mecanismo de sujeição. Isto quer dizer que defender a tese da existência material das ideologias é recusar uma posição na qual a ideologia estaria presente nas ideias, é defender que a ideologia tem relação com o conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de dominação em uma formação social.

<sup>2</sup> Em referência às novas regras estabelecidas pela Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), que obriga os planos de saúde particulares a divulgarem os percentuais de cirurgias cesáreas e partos normais de hospitais e médicos conveniados. Elas foram alvo de polêmica entre as militantes, que sustentaram posições contra e a favor à regra que desobriga os convênios ao repasse de pagamento em casos de cesáreas desnecessárias. Evidentemente tais regras não garantem o acesso a um serviço de saúde respeitoso e não violento por parte da grande maioria da população brasileira.

## 2 CORPO, FOTOGRAFIA E NARRATIVIDADE

Diante deste material, algumas questões se impõem. A primeira delas diz respeito a especificidade analítica que distintas materialidades significantes demanda: a imagem e a palavra, que compõe o tecido das fotografias; e o próprio ensaio fotográfico em si, compreendido aqui como um gesto de escuta de um corpo cindido pela violência. Neste percurso, um conceito que nos orientou foi o de composição material, delineado por Suzy Lagazzi (2012) como forma de apreender a relação que se estabelece entre distintas materialidades significantes. Ela diz: “[...] quando falo de imbricação material não se trata de complementariedade, não se trata de termos materialidades significantes que se complementam, mas sim materialidades significantes em composição, que se entrelaçam na contradição, ‘cada uma fazendo trabalhar a incompletude da outra’”. E acrescenta: “[...] imbricar pode ser compreendido, então, como compor no movimento da incompletude e da contradição” (LAGAZZI, 2012, p. 1).

A composição material e simbólica formulada no ensaio fotográfico possibilita, então, uma reflexão sobre os processos de identificação de gênero, cujo funcionamento sustenta o reconhecimento do grupo neste processo de produção identitária que, paradoxalmente, encobre a inquietante estranheza do desconhecido que nos habita, o impossível da identidade: “A mulher não existe”, advertia Lacan (2008b). Isto é, não existe *a* mulher, pois a mulher *não é toda*. Ainda falta. Ou, como comenta Betty Fuks (2014, p. 44) sobre a não identidade consigo mesma paradigmática da feminilidade (e não apenas dela), o tornar-se mulher implica considerar a impossibilidade de um ser final, pois “não há a mulher na qual o sujeito se transforma, mesmo quando se é mulher”.

Assim, neste processo discursivo (PÊCHEUX, 2010), somos interpelados pelo discurso testemunhal, através da identificação com a causa do projeto e com o grupo político que ele defende e representa. “Aquele que testemunha decidiu transformar o seu sofrimento em uma causa, posição que não deixa de ter como visada a fundação de um agrupamento social por via da identificação a um traço”, considera Leite (2006, p. 180). A testemunha solicita nosso olhar e nossa cumplicidade, pela intimidade explicitada, produzindo um laço social que se assemelha a uma política solidária. A identificação com o grupo se dá por meio de um traço que constitui um corpo gendrado, ou seja, um corpo constituído historicamente como mulher, e essa constituição em corpo-mulher acontece por meio da violência de gênero. Ela o marca como corpo subordinado às formas de opressão do saber médico. Não é, portanto, o biológico<sup>3</sup> que determina e constitui esse corpo, mas o histórico, ou seja, ele se constrói por meio de práticas históricas de agressão, abuso e coação.

Esses testemunhos perfazem, assim, movimentos de sentidos que vão do desejo de sutura à cicatriz de um trauma, e devem ser compreendidos não apenas na sua relação com o inconsciente, mas como um “sintoma da história” (CARUTH apud FELMAN, 2014, p. 31). Neste processo discursivo, a escrita inscreve no corpo uma narratividade, significando-o a partir de um processo de contra-identificação (PÊCHEUX, 2009) com a violência. Compreendemos narratividade segundo Orlandi (2016), que a desloca de uma definição circunscrita à tipologia clássica para situá-la na relação com os processos identitários, aqueles cujo reconhecimento se dá em espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas. É assim que compreendemos o ensaio fotográfico, como prática discursiva que oferece outra *versão* para um dizer de violência, uma versão que não silencia, mas expõe, acusa, delata.

<sup>3</sup> Neste estudo, a constituição do corpo-mulher e da direção dos processos de identificação e reconhecimento não é atribuída ao biológico também a partir do campo da psicanálise. Isso porque fazemos, consoante Lacan, uma leitura dos ensinamentos de Freud sustentada no conceito de “pulsão” como determinante da psique humana, diferente portanto de leituras que tomam a *Trieb* como “instinto sexual” e que favorecem uma leitura biologizante, enfatizando consequentemente as “fases do desenvolvimento” (fase oral, anal, etc.). Para Roudinesco & Plon (1998), Lacan, ainda nos anos 1930, propôs um retorno aos textos de Freud com o intuito de tirar a psicanálise do ancoramento biológico. Em seu Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, Lacan lança uma questão: “Ora, aquilo de que se trata no que concerne à pulsão será do registro do orgânico?”. Para respondê-la, ele traça uma distinção entre a satisfação de uma necessidade orgânica e a satisfação pulsional, afirmando que o registro da necessidade fica fora do campo pulsional: “[...] essa boca que se abre no registro da pulsão – não é pelo alimento que ela se satisfaz...” (LACAN, 2008a, p. 165). Ele introduz, então, sua noção de objeto a.

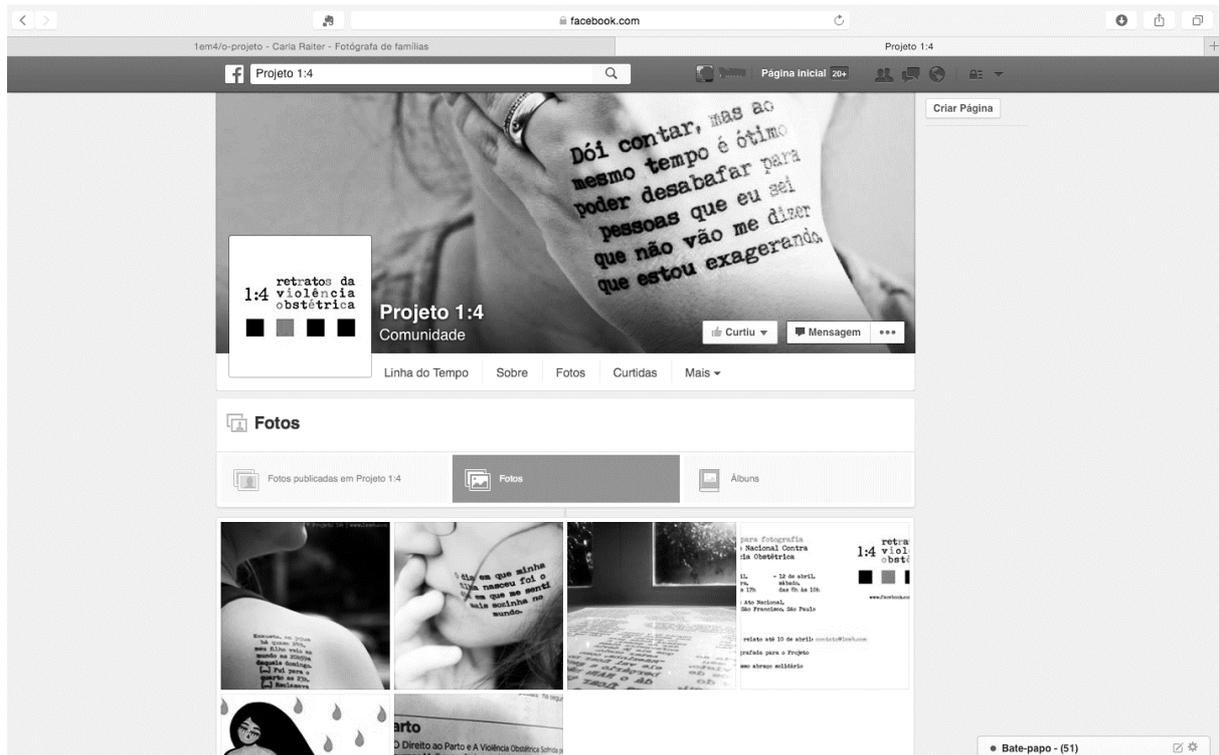


Figura 1: Página do Projeto 1:4 no Facebook

Fonte: Projeto 1:4 (2015)

Na fotografia de capa que ilustra a *fan page* do projeto (Figura 1), é possível reconhecer que a relação do desejo com a linguagem é uma relação de transferência: “Dói contar, mas ao mesmo tempo é ótimo poder desabafar para pessoas que eu sei que não vão dizer que eu estou exagerando”. Nela, há um corpo sem rosto que comparece no gesto da mão cobrindo os lábios, simbolizando o choro contido. Impresso nesta mão que abafa o grito, o enunciado narra uma história de abuso. A discursivização da dor, possibilitada pela/na composição material da fotografia, aponta para um movimento na direção de uma cesura, da sutura (impossível) do trauma original, que embora nunca se cumpra, movimentava o sujeito em seu desejo.

A escrita marca esse corpo como corpo-outro, efeito do olhar do outro. É ela que institui a composição material fotográfica como testemunho, determinando a perspectiva do endereçamento, na relação com algo que não se pode calar. A escrita faz trabalhar a contradição específica da fotografia, ela permite a articulação deste discurso como trauma. A composição material vai além da mera função documental e jurídica do testemunho, seu funcionamento está focado em assegurar e atestar a veracidade do acontecido, pois admite e acolhe a expressão dos efeitos do abuso na subjetividade. Ela amplia os espaços de audição aos traumas sociais e pessoais de violência médica. Dito de outro modo, a composição material, urdida no encontro da imagem com a palavra, oferece uma escuta de uma subjetividade que se tece pelo testemunho. A composição simbólica produzida pelo ensaio fotográfico carrega em si as ambiguidades do testemunho: “[...] é *testis*, ou seja, fotografia-prova, atestação da verdade e, ao mesmo tempo, imagem da sobrevivência e do indizível: *superstes*” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 322). Em seu papel de denúncia, são testemunhos que adquirem, aqui, um sentido forte, político, de engajamento crítico na mudança, e não um sentido meramente positivista que reafirma o poder da esfera jurídica.

Dito isso, é possível reconhecer dois gestos<sup>4</sup> de simbolização distintos: tanto inscreve-se *no* corpo (pela escrita que nele se imprime) quanto *o* corpo (no clique fotográfico que o captura por meio de um enquadramento), textualizando-o e significando-o na composição material da fotografia. Esses gestos assinalam uma inevitável marca de alteridade, pois a experiência de um trauma

<sup>4</sup> Consideramos o *gesto* consoante Pêcheux (2010, p. 77) como “ato em nível simbólico”, ou seja, como ato produzido em relação a um regime de sentido historicamente dado. Em nosso entendimento, tanto o clique do fotógrafo quanto a escrita são gestos simbólicos que demandam interpretações.

demanda a escuta de um outro, além de dirigir-se ao grande Outro<sup>5</sup>, o que, segundo Felman (2014), implica uma dimensão humana e uma dimensão ética em que o Outro recebe prioridade sobre o eu. Em sua leitura da obra de Caruth, Felman mostra que essa dimensão ética está profundamente intrincada à questão da justiça. Segundo ela, Caruth explora como os textos da psicanálise, particularmente a obra de Freud *Moisés e o Monoteísmo* (no qual o testamento de Freud sobre a *história como trauma* comparece como lugar de inscrição de um *trauma histórico*), “[...] tanto *falam sobre* como *falam por meio* da profunda narrativa da experiência traumática” (CARUTH apud FELMAN, 2014, p. 31). Sua argumentação sustenta, portanto, o trauma não como simples gravação do passado, mas precisamente como forma de registro de uma experiência que não foi reclamada, que não foi reconhecida social e historicamente. Ela situa, assim, o trauma como evento constituído por sua falta de integração na consciência, no qual seu impacto tardio insiste em retornar, repetir-se persistentemente:

Assim como os pesadelos traumáticos de soldados que regressam e que, anos depois da guerra, continuam a se repetir, e assim revivem reiteradamente a dor, a violência, o horror e o inesperado da cena traumatizante original, também a história está, da mesma forma, segundo Freud, sujeita a formas compulsivas de repetições traumáticas (imemoriais ainda que comemorativas). Freud então mostra como a energia traumática histórica pode ser a força motriz da sociedade, da cultura, da tradição e da história em si (FELMAN, 2014, p. 31).

Assim, consoante Felman, consideramos que a naturalização da violência é produzida por meio da repetição como modo de funcionamento compulsivo do evento histórico de violência contra a mulher, “[...] sua persistência em retornar historicamente e repetir-se na prática e no ato, até o ponto preciso em que permanece irreconhecido e indisponível ao conhecimento e à consciência” (CARUTH, 1995 apud FELMAN, 2014, p. 31). Isso sugere que, no confronto com uma história que repetidamente violenta e oprime, o testemunho materializa, então, os equívocos que a constituem como lugar contraditório, pois afetam a univocidade linguística do sujeito, levando-o ao encontro do real histórico: “a irrupção do equívoco afeta o real da história” (PÊCHEUX, 1981, p. 62) justamente por conjurar o impossível (linguístico) à contradição (histórica).

### 3 TESTEMUNHO E VIOLÊNCIA: NARRATIVIDADES DA DOR

Neste trabalho, procuramos sustentar uma definição de testemunho como prática de linguagem na qual um acontecimento traumático é reelaborado e simbolizado na materialidade da fotografia, cuja composição material apresenta curtos relatos impressos nos corpos de mulheres que experimentaram formas de violência obstétrica. Tal *prática discursiva* consiste em um gesto de *relatar* e *atestar* uma experiência de parto, construindo sua narratividade, isto é, discursivizando a violência inscrita na experiência feminina de um parto vivido como evento violento. Isto nos leva a pensar que, ao se formular como testemunho de um acontecimento de violência impingido ao corpo da mulher, tais relatos de parto se constituem como tentativas de elaboração de um trauma que é da ordem do social, coletivo e histórico, já que lida com uma memória coletiva de violência. “A especificidade do indivíduo não existe jamais sozinha: é o grupo que a confere. Redescobrir a dimensão singular implica a reconstrução desta coletividade e de sua cultura pelos materiais da lembrança. Lá ainda o individual registra o coletivo”<sup>6</sup> (WIEVIORKA, 2013, p. 48).

<sup>5</sup> Para Pêcheux (2009), o sujeito, quando diz “eu” (ego), o faz a partir de sua inscrição no simbólico, inserido portanto em uma relação imaginária com a “realidade”, constituindo sua *forma-sujeito* (que, na sociedade capitalista, encarna a forma da autonomia e da responsabilidade). Essa relação imaginária o impede de reconhecer sua constituição pelo Outro, isto é, o sujeito não percebe que foi convocado a colocar-se no simbólico para dizer “eu”. É a anterioridade do simbólico que produz seu assujeitamento ao campo da linguagem. Ela tece uma relação de dependência do sujeito ao significante, produzindo-o como *feito*, pois o ponto de partida é o Outro, isto é, o Outro da linguagem e da historicidade. O Outro designa, então, simultaneamente, tanto o grande Outro laciano (o simbólico, Outro da linguagem, o inconsciente como discurso do Outro), como o interdiscurso como exterioridade constitutiva do dizer: “o interdiscurso fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (PÊCHEUX, 2009, p. 150; MARIANI, 2003, p. 62). A questão ética, portanto, não pretere a responsabilidade do sujeito constituído em forma-sujeito. Ao contrário, ela está na forma-sujeito implicada.

<sup>6</sup> “La spécificité d’un individu n’existe jamais seule: c’est le groupe qui la lui confère. Redécouvrir la dimension singulière implique la reconstruction de cette collectivité et de sa culture par les matériaux du souvenir. Là encore, l’individuel rejoint le collectif”. A tradução é minha.

Assim, consideramos a violência contra a mulher como um lugar de inscrição de um trauma que é, sobretudo, histórico. “A história, como o trauma, nunca é simplesmente própria de um indivíduo, a história é precisamente a maneira em que estamos implicados nos traumas uns dos outros” (CARUTH, 1995 apud FELMAN, 2014, p. 31).

Para Leite (2006, p. 179), o testemunho consiste na experiência do impossível. A posição do sobrevivente de uma catástrofe (*Shoah*, em hebraico, filia-se ao sentido de catástrofe), daquele que decidiu narrar para testemunhar um acontecimento, está próxima, para a autora, das bordas do simbólico. Em uma análise do livro *Fragments – memórias de uma infância 1939-1948*, de Benjamin Wilkomirski, ela afirma que o traço que melhor caracteriza a literatura de testemunho é “[...] a *tensão* entre a necessidade de narrar e a necessidade de fazê-lo face ao reconhecimento da insuficiência e do fracasso da linguagem frente ao horror”. Para a autora, o testemunho coloca em ato os limites do simbólico para dar conta do real. Ele sugere que “o simbólico nasce de um gesto de reescritura dolorosa do real”. Reconhecemos, então, a partir dos nossas análises, que a função do testemunho é fazer falar a dor, o sofrimento e o desamparo, conforme o segundo recorte (Figura 2): “O dia em que minha filha nasceu foi o dia em que me senti mais sozinha no mundo”. Nele, a composição material, tecida entre imagens e palavras, produz o sujeito como efeito da violência experimentada, no desabafo possibilitado pela prática testemunhal.



Figura 2: Página do Projeto 1:4 no Facebook

Fonte: Projeto 1:4 (2015)

O testemunho do sobrevivente, aponta Appelfeld (1932 apud SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 20), é, antes de mais nada, a busca de um alívio. Nele, a escritura reinscreve uma memória de violência, mas também de resistência, pelo trabalho de luto que o testemunho possibilita. Para Maria Rita Kehl (2014, p. 18), o trabalho psíquico empreendido pelo enlutado consiste em um “[...] paulatino desligamento da libido em relação ao objeto de prazer que o ego perdeu, por morte ou abandono”. Diante da ausência do objeto de desejo, o luto consiste no trabalho de elaboração da perda para que o ego possa encontrar novos investimentos e “voltar a viver”. A melancolia, neste processo, se inscreve simbolicamente como queixa ou acusação: a palavra alemã *klage* textualiza a dor para o melancólico, pela lamentação. Escrever sua experiência, dar testemunho dela, marca a importância do papel representado pelo melancólico como um sujeito que teria *perdido seu lugar no laço social* e sente necessidade de reinventar-se, no campo da linguagem. A aproximação entre luto e melancolia possibilitada na análise do recorte dá a ver a perturbação do sentimento de autoestima desses sujeitos que, em face da violência, perdem algo de si mesmos, isto é, se constituem na relação com um sentimento

de perda em relação ao próprio corpo. Nessa direção, o ensaio fotográfico possibilita uma reinvenção de si e de seu corpo análoga ao trabalho do luto, afastando-se da lamentação puramente repetitiva do melancólico, já que traz também o sentido de acusação pública ou denúncia. Em outras palavras, no pensamento freudiano o luto consiste em um trabalho ambivalente sobre o objeto da perda, que se efetua através da incorporação da dor e da morte no discurso emancipatório testemunhal. Emancipatório tem, aqui, um duplo caráter: frente ao luto e frente à reivindicação de não violência.

Assim, tanto o ensaio fotográfico textualizado no *post* quanto seus efeitos de leitura presentificados nos comentários apontam para um processo de reconhecimento de posições-sujeito em face da violência. Esse reconhecimento sugere que a repetição que aí se coloca não deve ser compreendida apenas na esfera do individual, da memória singular que insiste em retornar, mas da repetição histórica, de uma história que repetidamente violenta e oprime as mulheres, conforme verificamos na análise do próximo recorte. Nele, é possível ver que a experiência violenta encontra eco coletivo nos dizeres de sobreviventes, no trabalho do luto que visa reconstituir o objeto perdido e produzir um destino para a angústia (WIEVIORKA, 2013, p. 47).

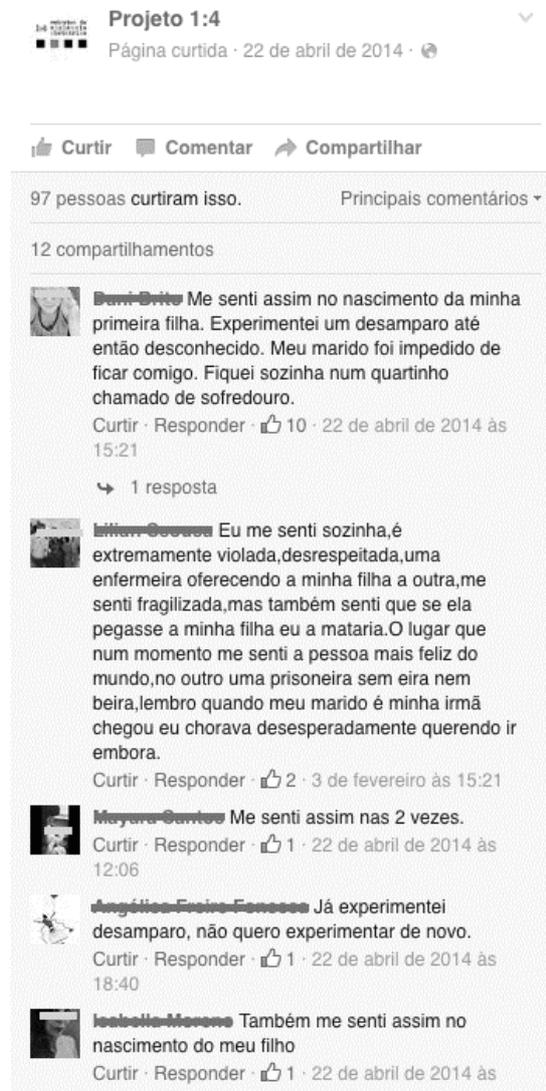


Figura 3: Comentários da postagem retratada na Figura 2

Fonte: Projeto 1:4 (2015)

Para Orlandi (2012), corpo textual e corpo subjetivo articulam-se inexoravelmente. Essa relação absolutamente necessária entre *corpo da letra* e *corpo do sujeito* torna-se visível nos dizeres que testemunham a violência, formulados nos comentários da postagem anterior (Figura 2). Nos deteremos, particularmente, ao primeiro comentário que ali figura (Figura 3):

Me senti assim no nascimento da minha primeira filha. Experimentei um desamparo até então desconhecido. Meu marido foi impedido de ficar comigo. Fiquei sozinha num quatinho chamado de sofredouro.

Neste recorte, a designação “sofredouro” nomeia a sala de parto como espaço significado pela dor, através da justaposição de dois nomes, “sofrimento” e “matadouro”, que, no entanto, não possuem uma relação sintática evidente. O efeito de saturação do nome é produzido pela/na relação semântica, através do encaixe de dois nomes. Essa “escritura por encadeamento” ou “escritura de encaixe”, conforme Pêcheux (1981), caracteriza-se por um dispositivo de construção de um nome no qual a união de duas palavras mantém conexões implícitas, ou seja, conexões construídas pelo/no interdiscurso. O que regula tal condensação e autoriza esse “encontro explosivo” é justamente a inscrição do sujeito da enunciação em uma formação discursiva, construindo a evidência do sentido do nome.

Esta desestruturação do léxico<sup>7</sup> é, considerando Pêcheux (1990, p. 17), uma estratégia de resistência a uma prática de violência que se constitui no/pelo gesto que denuncia a animalização da mulher e de seu corpo pelas técnicas médicas de parturição. Aqui, “sofredouro” é a expressão do que, na enunciação, excede o léxico: a escrita faz corpo para o sujeito que narra, materializando, na palavra, o sofrimento. Esta desestruturação lexical, formulada na/pela emergência de uma palavra nova para dizer a incidência dos efeitos de uma situação real de violência que desumaniza a mulher, revela um “[...] processo metafórico em que o sentido passa a se produzir no interior do não-sentido” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 65). Ela revela o equívoco exatamente no ponto em que o impossível linguístico vem aliar-se à contradição histórica; “o ponto em que a língua atinge a história” (p. 64), mostrando o poético lá onde compõem inconsciente e ideologia.

#### 4 A CICATRIZ COMO TESTEMUNHO DA VIOLÊNCIA

*Ninguém nos corta a palavra da parede-do-coração (Paul Celan)*

Segundo Orlandi (2012), é na formulação que a discursividade adquire visibilidade sintomática. Ou seja, é nela que encontramos vestígios de como o político significa esses corpos. No próximo recorte (Figura 4), a composição material da fotografia apresenta duas marcas que se sobressaem como formas de significar este corpo, a escrita e a cicatriz, que, entretanto, só podem significá-lo juntas, em relação, e não separadamente. A escrita no corpo funciona, neste e em outros recortes, como uma legenda, impondo uma orientação na leitura da imagem. Sozinha, essa imagem é muda ao trauma: é a escrita que delimita o quadro de interpretação do ensaio fotográfico como um todo. Ela possibilita, por assim dizer, a função de denúncia do projeto. Vejamos os dizeres que compõem este recorte:

Sua placenta está em grau 3. Eu recomendo que você agende uma cesárea hoje. Seu bebê está bem agora, mas a gente não sabe como vai estar daqui a pouco, e você sabe... seu bebezinho não quer morrer.

<sup>7</sup> Para Pêcheux, as resistências se ancoram na possibilidade de falha do ritual ideológico, e se materializam por meio das palavras. Ele diz: “[...] 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 os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras[...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 17).



Figura 4: Um dos retratos que compõem o Projeto 1:4

Fonte: VIOLÊNCIA... (2014)

Nele (Figura 4), a escrita narra a violência a que esta mãe foi submetida através de uma fala relatada, a do médico, marcada linguisticamente por meio de aspas e, também, pelo emprego de pronomes possessivos (“sua placenta”, “seu bebê”, “seu bebezinho”), pronomes pessoais (“eu recomendo”, “nós” textualizado em “a gente”) e pronomes de tratamento (“voce”).

Consideramos que a escrita se constitui num espaço simbólico, lugar de interpretação, tecido pelo trabalho entre memória e esquecimento na constituição de subjetividades. Para Schons e Grigoletto (2008, p. 597), é pela/na escrita, tomada como prática social, que os sentidos se legitimam, resultado da relação entre leitor e autor sócio-historicamente constituídos: “[...] a escrita carrega traços constitutivos de identidade, por isso produz marcas, cicatrizes nos sujeitos que participam dessa experiência”. As autoras compreendem o testemunho como processo de estruturação do discursivo ancorado no trabalho da memória, na relação de transversalidade com os eixos do interdiscurso e do intradiscursivo. É na verticalidade do *interdiscursivo* que os sentidos se constituem em relação aos saberes presentes e ausentes, rememorados e esquecidos, que aparecem sob a forma de pré-construídos e sustentam o funcionamento do discursivo (PÊCHEUX, 2009). Ao eixo da horizontalidade corresponde o *intradiscursivo*, o fio do discurso, lugar da formulação no qual, sob o manto da evidência, na dissimulação das condições de produção, operam as contradições.

Assim, considerando o fio do discurso, é no funcionamento das reticências, sinal de pontuação que marca a interrupção, que o efeito da violência, por meio de um dizer posto em suspensão, é produzido. Na formulação “você sabe...seu bebezinho não quer morrer”, as reticências sinalizam, na incompletude, a suspensão de um dizer, momento no qual o sujeito hesita frente ao abismo do indizível. Lugar de silêncio rompido por uma fala de advertência, dizer de coação funcionando por intermédio do medo. Na composição tecida na materialidade fotográfica, entre imagem e palavra, a cicatriz sinaliza a decisão tomada em face da coação e do medo de perder seu filho, simboliza a vulnerabilidade de um corpo submetido ao saber médico e apropriado por suas técnicas.

Ambas as marcas, escrita e cicatriz, cravadas no intradiscursivo, dizem a mulher do lugar de vítima de violência médica. Entretanto, trata-se de uma discursividade na qual a vítima denuncia seu algoz, em formulações afetadas pela história. Em outras palavras: o

ensaio fotográfico, enquanto gesto de simbolização da dor, possibilita inscrições subjetivas outras, abre espaço para que essas mulheres signifiquem o trauma e a violência, permitindo que elas cumpram seu fardo ético de sobrevivência. Aqui, a escrita e a cicatriz são materialidades com distintos funcionamentos significantes: na primeira, o testemunho se dá pela palavra; na segunda, é o próprio corpo que testemunha de forma conclusiva, por meio da cicatriz como marca visível da memória do trauma cravada na carne.

A cicatriz constitui, assim, um significante em deriva, no processo de transferência, fazendo “passar” algo da experiência do sujeito, transferindo sentidos. Se para a psicanálise a transferência é incontornável à análise, na composição material e simbólica das fotografias as cicatrizes sinalizam para um real histórico de violência: elas são marcas que simbolizam a condição feminina em uma sociedade que naturaliza a violência contra a mulher. O efeito metafórico, para a análise de discurso, é compreendido como transferência, processo no qual algo que significava de um modo desliza para produzir outros efeitos de sentido (ORLANDI, 2012). Vejamos como funciona a produção de sentidos para o corpo da mulher no gesto de interpretação do próximo recorte (Figura 5), no qual a cicatriz também comparece na composição da imagem:



Figura 5: Retrato do Projeto 1:4

Fonte: VIOLÊNCIA... (2014)

Ao vislumbrar este recorte (Figura 5), podemos compreender como a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social. Nos sentidos que escrita e cicatriz, juntas, produzem, a memória reconstrói o momento do trauma para esse sujeito. Sua denúncia, entretanto, o amplifica, constituindo-o, pelo endereçamento ao outro, enquanto trauma social e coletivo. Parafraseando Davallon (2007, p. 24), a imagem contemporânea funciona como um “operador da memória social”, por meio da circulação dos objetos culturais. No enquadramento interpretativo da escrita-legenda a desenhar suas margens, a imagem presentifica, no modo como expõe a cicatriz, uma memória individual que não silencia, transformando-se, assim, em uma narrativa de superação que remete à força vital da imagem fotográfica. Entretanto, pela forma como produz sentidos, esse estigma de violência excede o que seria da ordem do singular, pois se filia a uma memória discursiva de violência de gênero.

Lembrando Pêcheux (2007, p. 50), a memória deve ser entendida fora do domínio psicologista da memória individual, “[...] mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. A cicatriz comparece, pois, como marca de um acontecimento que abandona o lugar da indiferença, recusa um domínio de insignificância ao fazer ecoar uma prática de violência de gênero inscrita em uma memória discursiva traumática. Ela é a inscrição do real da violência de gênero neste corpo, marca na carne da condição de ser mulher. Ao suspender o tempo passado congelando-o no presente, a cicatriz revive uma memória que não pode ser esquecida e que é atravessada por um enigma de sobrevivência: “o legado da experiência traumática impõe uma reflexão sobre e fornece um novo tipo de percepção da relação entre destruição e sobrevivência”, diz Felman (2014, p. 31). A cicatriz funciona como equívoco, lugar da hiância. Nela se presentificam sentidos de uma memória traumática. E nela, também, abre-se o sentido do trauma em direção à sobrevivência, pela denúncia de um corpo que insiste em resistir. Repetição e deslocamento. A cicatriz, estigma médico, assinala também a possibilidade de deriva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO PRODUZIR, DA VIOLÊNCIA, SENTIDOS?

Consideramos, neste trabalho, a materialidade do ensaio fotográfico analisado, compreendido como *espaço político de inscrição subjetiva*, isto é, espaço de produção de sentidos outros para simbolizar a violência e a dor. A seguinte questão nos encoraja: como produzir, da violência, sentidos? O ensaio fotográfico configura, pois, uma possibilidade, no jogo da cadeia significante, de deslocar sentidos, metaforizando a violência. Ele funciona como linguagem em ato, capturando fragmentos de corpos e subjetividades inconclusas, produzindo uma forma de reinvenção desses corpos: ao capturá-los e textualizá-los na materialidade da fotografia, o ensaio fotográfico funciona como lugar no qual corpo e escrita se imbricam em consonância com um processo subjetivo inacabável.

Em sua interpretação dos estudos de Benjamin, Márcio Seligmann-Silva (2009, p. 303) considera que a fotografia possui uma origem metonímica, visto tratar-se de uma inscrição feita pela luz: “o princípio da captura do mundo por meio de uma janela”. Nela, como nas imagens do trauma, se unem transitoriedade e repetibilidade. Priorizando enquadramentos em *close*, os corpos são retratados como fragmentos de uma história de dor, cacos de memória que dão voz a um passado traumático. São corpos sem rostos, histórias sem nomes, subjetividades que se inscrevem na imagem.

A fotografia possui, então, uma capacidade espectral de captar presenças e ausências, pois nelas se materializam não apenas os estilhaços de corpos enquadrados, mas tudo aquilo que permanece em suas margens, significando pela ausência: as bordas da imagem, seu fora-de-campo. Elas são gestos, construções imagéticas com força performativa. O ensaio fotográfico se constitui, então, como ritual no qual as imagens são convocadas para permitir a reparação de uma perda. A composição material significante, no modo como formula a experiência da violência, testemunha um corpo que resiste às injunções impostas por um história tecida, predominantemente, por (e para) homens. Ela materializa um modo de reinvenção da experiência traumática. Não é, portanto, simples expressão da violência, pois nela habita o jogo necessário da metáfora a transferir sentidos (PÊCHEUX, 2010), no deslocamento incessante do significante.

Assim, testemunho, corpo e escrita se entrelaçam, no processo discursivo apreendido no ensaio fotográfico, do qual a fotografia captura um *flagrante* (ORLANDI, 2001), um modo próprio de aparição do corpo que procura apreender o real (inapreensível) da violência. Sustentamos, então, a compreensão de que os testemunhos têm uma dupla função. A primeira deriva da capacidade da escrita de reparar uma perda: a escrita é, na sua origem, a linguagem do ausente, comenta Freud (2015) em “O mal-estar na cultura”. A segunda refere a disposição do testemunho em deslocar a memória social, produzindo rupturas com uma história marcada pela violência. Ambas as funções se amparam em uma conceituação particular do testemunho, que o define a partir de sua inexorável relação com o corpo: no testemunho de violência, o corpo como lugar paradoxal de sobrevivência imediatamente se coloca. É nele que algo se repete insistentemente. É nele que o acontecimento manifesta um “sopro de irregularidade”.

Consideramos, então, o ensaio fotográfico como lugar em que uma *escrita do corpo* se formula, lugar de abertura para uma leitura de seus sintomas, das cicatrizes que constituem sua história. E, como sugeriu Pêcheux em uma nota de sua conhecida retificação a *Les vérités de la Palice*, é no corpo que algo fala/falha, é nele que “algo se fortalece contra a repetição e o nada”.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J-L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007. p. 23 - 37.

SÃO PAULO (Estado). Defensoria Pública. Coordenadoria de Comunicação Social e Assessoria de Imprensa. **Violência obstétrica. Você sabe o que é?**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/violencia%20obstetrica.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FELMAN, S. **O inconsciente jurídico**: julgamentos e traumas no século XX. Trad. Ariani Bueno Sudatti. São Paulo: EDIPRO, 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Trad. Renato Zwick. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

FUKS, B. B. **O homem Moisés e a religião monoteísta** – três ensaios: O desvelar de um assassinato. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. **Projeto Nascer no Brasil**: Inquérito Nacional sobre Parto e Nascimento, 2010. Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil>> . Acesso em: 10 mar. 2014.

GADET, F. ; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Melo. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GRIGOLETTO, E.; SCHONS, C. R. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., Maringá, 2008. **Anais eletrônicos...** Maringá, 2008. p. 407-418. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/jied/pdf/ESCRITA%20DE%20SI%20schons%20e%20grigoletto.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

KEHL, M. R. Melancolia e Criação. In: FREUD, S. **Luto e melancolia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LACAN, J. **Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.

LACAN, J. **Seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro : Zahar, 2008.

LAGAZZI, S. O exercício parafrástico na imbricação material. In: ENANPOLL, 27., Rio de Janeiro, 2012. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/anpoll/resumos/SuzyLagazzi.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

LEITE, N. Escrita e transmissão da experiência. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise de discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 175 - 184.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou recortar? Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Cidade atravessada: Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Instituição, relatos e lendas. Narratividade e individuação dos sujeitos**. Pouso Alegre: Editora RG, 2016.

PÊCHEUX, M. [1981] L'énoncé: enchâssement, articulation et dé-liaison. In: CONEIN, B. et al. (Ed.). **Colloque Matérialités Discursives**. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981. p. 143 - 148.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. **Caderno de Estudo Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez., 1990.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Ed.). **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007. p. 49 - 58.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 2010. p. 61-161.

PROJETO 1:4, Retratos da violência obstétrica. **Comunidade Facebook**, 2015. Disponível em: < <https://www.facebook.com>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero no Brasil atual. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Número Especial, v. 2, p. 443-461, 1994.

SELIGMANN-SILVA, M. Fotografia como arte do trauma e imagem-ação: jogo de espectros na fotografia de desaparecidos das ditaduras na América Latina. **Temas em Psicologia**. Dossiê “Psicologia, violência e o debate entre saberes”, Brasil, v. 17, n. 2, p. 311-328, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 7 - 44.

SOUZA, P. Escrita e corpo: vestígios subterrâneos da subjetivação. **Organon**, Porto Alegre, n. 40/41, jan./dez., p. 1-314, 2006.

VIOLÊNCIA obstétrica. Mulheres relatam sofrimento antes, durante e no pós-parto. **Folha de S. Paulo online**. Foto Cotidiano. São Paulo, 12 mar. 2014. <Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/23593-violencia-obstetrica>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

WIEVIORKA, A. **L'ère du témoin**. Paris: Pluriel, 2013.

**Recebido em 01/08/2016. Aceito em 02/09/2016.**

# RELAÇÕES ENTRE COMPONENTES DA PRÁTICA ESCOLAR E DE PRÁTICAS NÃO ESCOLARES<sup>1</sup>

RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA PRÁCTICA ESCOLAR Y LOS DE  
PRÁCTICAS NO ESCOLARES

RELATIONS BETWEEN THE COMPONENTS OF SCHOOL PRACTICE AND NON-SCHOOL  
PRACTICES

**Edmilson Luiz Rafael\***

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O contexto problematizador, no qual se insere o presente trabalho, é o da necessidade de incorporação de produtos digitais na prática escolar. Uma de nossas ações de enfrentamento dessa problemática foi a oferta de um Curso de Extensão, destinado a alunos de graduação em Letras e professores da educação básica, no Estado da Paraíba, cujo objetivo foi conduzir os participantes à produção de *blogs* pedagógicos. Nesse trabalho, investigamos a forma como construímos, nesse Curso, a relação entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. Orientados por um conceito sociológico de prática escolar e de virtualidade, a análise apoia-se em dados oriundos de dois documentos do referido Curso: o Plano de Curso (PC) e o Relatório Final de Atividades (RFA). Os resultados indicam que as relações construídas são de complementariedade e de acomodação entre conhecimentos e instrumentos específicos das práticas escolar e digital.

PALAVRAS-CHAVE: Prática escolar. Ensino de Língua. Virtualidade. Materiais Didáticos.

RESUMEN: El contexto *problematizador*, en el cual se inserta esta investigación, es el de la necesidad de incorporación de productos digitales en la práctica escolar. Una de nuestras acciones de enfrentamiento a la problemática fue la oferta de un Curso de Extensión, destinado a los alumnos del grado en Letras y profesores de la educación básica, en el estado de Paraíba, cuyo objetivo era conducir

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividade de Linguagem(ns)” – Plataforma Brasil CAAE Nº 42844814.8.0000.5182, sob coordenação da Profª Drª Williany Miranda da Silva (POSLE-UFCG) e parte das atividades do Grupo de Pesquisa “Teoria da Linguagem e Ensino” (Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq).

\*Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado IV de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/Universidade Federal de Campina Grande-PB. E-mail: eluizrafael@gmail.com.

a los participantes a la producción de *blogs* pedagógicos. En este trabajo, investigamos la forma cómo hemos construido, en el curso, la relación entre los componentes de la práctica escolar y los de prácticas no escolares. Orientados por una noción sociológica de práctica escolar y de virtualidad, el análisis se apoya en datos oriundos de dos documentos: El plan de curso (PC) y el Informe Final de Actividades (RFA). Los resultados señalan que las relaciones construidas son de complementariedad y de acomodación entre los conocimientos e instrumentos específicos de las prácticas escolares y digitales.

PALABRAS CLAVE: Práctica escolar. Enseñanza de lengua. Virtualidad. Materiales didácticos.

ABSTRACT: The problematizing context within this article is about the necessity of digital products' incorporation in the school practice. One of our actions towards this topic was offering an Extension Course to undergraduate students of Portuguese and Elementary Education teachers in Paraíba State, Brazil, whose goal was to make the students create pedagogical blogs. In this work, we investigated how we built, during the course, a relation between the components of the school practice and the non-school practices. The analysis was based on data taken from two distinct documents: the Course Schedule (PC) and the Final Report of Activities (RFA), both analyzed by a sociological concept of school practice and potentiality. The results indicate that the relations built are complementary and accommodated between the knowledge and the specific tools from the school and digital practices.

KEYWORDS: School practice. Language Teaching. Potentiality. Teaching Materials.

## 1 INTRODUÇÃO

Já parte do senso comum, a chamada “era tecnológica”, inaugurada pela criação do computador e da internet, provocou, de forma geral, dois efeitos sobre nossas ações como usuários dos produtos digitais ou como profissionais de ensino na condição de professores de língua portuguesa, da educação básica ao ensino superior. Passamos a conviver, por um lado, com uma sensação de medo ou insegurança, fundada na suposta ideia de que esse novo mundo nos exigiria mais do que sabemos, e, por outro lado, com uma expectativa de facilitação para resolução de muitos dos problemas com que convivemos na prática escolar de ensino formal na Educação Básica.

De modo semelhante ao que já vivemos em outros tempos, quando se defendia a inclusão da televisão e do jornal escrito nas aulas de língua portuguesa, atualmente, angustia-nos que, a despeito da constatação da presença inegável dos diversos produtos de linguagem digital, por meio das práticas que se estabilizaram com a introdução do computador e da internet na vida cotidiana, a escola continue orientando sua prática pelo grafocentrismo com instrumentos do mundo impresso. Assim, um dos muitos problemas a merecer nossa atenção, como formadores de professores e pesquisadores, é a mobilização de instrumentos e meios próprios das práticas de linguagem mediadas pelo computador (ou equipamentos semelhantes) na construção de situações escolares de ensino-aprendizagem.

O efeito da expectativa de facilitação ancora-se na hipótese de que a utilização do novo seria, ao mesmo tempo, uma estratégia pedagógica de motivação e de apoio didático. Motivacional, porque, ao se incorporarem as práticas de uso de linguagem cotidianas da população jovem, como público alvo da escola, criar-se-ia um ambiente mais acolhedor aos interesses, conhecimentos e usos desse público, e didática, porque, dada a suposta presença absoluta de equipamentos, à mão de professores e alunos, garantir-se-iam outras possibilidades de instrumentos, além daqueles do mundo impresso. A crença gerada por esse efeito ganha um caráter formal ao ser propalada pelo discurso administrativo/governamental, quando se “assegura”, por meio de programas oficiais, a orientação, a assistência e o incentivo ao uso de tecnologias em sala de aula.

Constitui-se, desse modo, um contexto problematizador para a Educação Básica e para a formação de professores nos Cursos de Licenciatura. À Educação Básica foi se impondo a necessidade de inclusão, aproveitamento, e incorporação dos diversos suportes e produtos digitais, oriundos de uma tecnologia específica: a que nasce com a criação do computador. Da formação nas Licenciaturas, além da mesma necessidade de inclusão, passa-se a esperar o compromisso em preparar os futuros professores para o atendimento a tal necessidade. Essa cobrança se oficializa quando o Ministério da Educação, por meio de documento específico<sup>2</sup>, determina que

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – PARECER CNE/CES 492/2001 (Diário Oficial da União, 9/07/2001).

se inclu(m) em Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura (inclusive Letras) disciplina ou atividades que atendam ao tratamento desse tema, imprimindo-lhe um caráter de conteúdo de formação. Temos, desse modo, duas razões que nos movem, como formadores, nessa direção, o que passa a se manifestar como um tema de interesse também acadêmico, ou seja, de interesse de pesquisas e de relatos de experiências, quase sempre apontando para os benefícios da inclusão da novidade na velha prática escolar.

Movidos, então, pela preocupação de criação de um espaço para estudo e apoio à Educação Básica, iniciamos um conjunto de ações de estudo, extensão e pesquisa, a partir de 2011<sup>3</sup>, que tinham como principal preocupação investigar a produção pedagógica de suportes digitais (em especial, o *blog* pedagógico) e sua presença em livros didáticos de português, além de propor alternativas de sua utilização na prática escolar da educação básica. No andamento dessas ações e diante dos resultados, que viriam a ser divulgados entre 2014 e 2015, vimo-nos em meio a diversas reflexões, entre estas a que apresentamos nesse artigo. Os resultados são os que, brevemente, apresentamos nos dois próximos parágrafos.

Inicialmente, constatou-se a dificuldade dos professores, diagnosticada por Silva (2013, 2014), em produzir um *blog* pedagógico. Segundo a autora, a dificuldade residia na produção do suporte como um espaço para disponibilizar ações didáticas com formato e funcionamento variável, a depender do propósito do administrador (o professor). Essa dificuldade se manifestava, principalmente, na apresentação e distribuição física de marcadores mais apropriados a esse caráter do suporte. Em seguida, em assessoria (Projeto PROLICEN) aos professores que haviam participado do primeiro curso de extensão “Mídia digital e ensino”, em 2011, constatamos (RAFAEL; SILVA, 2015a) uma excessiva preocupação com a construção física do suporte em detrimento de seu componente pedagógico.

Paralelamente, estávamos investigando a utilização de recursos tecnológicos e de suportes virtuais em livros didáticos de português. De modo geral, esse segundo conjunto de produção acadêmica nos permitiu não só confirmar a presença dos suportes digitais e de orientações para sua utilização nos manuais de livros didáticos (EGITO; RAFAEL, 2015a; 2015b), mas também perceber o livro didático como um projeto de ensino, uma vez que sua organização contempla uma sequência de ações de ensino vinculadas e ordenadas aos eixos próprios da especialidade do ensino de língua: leitura, produção de textos e análise linguística (RAFAEL; SILVA, 2015b).

Foi nesse contexto que decidimos por ofertar, no segundo semestre de 2013, o Curso de Extensão *Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica*, destinado a alunos de graduação em Letras e professores da educação básica, da cidade de Campina Grande-PB e cidades circunvizinhas, cujo objetivo geral continuava sendo o de refletir sobre o uso de produtos de mídia digital em sala de aula. Pretendíamos conduzir o grupo de alunos e professores, alvo do curso de extensão, à produção e manutenção de *blogs* pedagógicos<sup>4</sup>. Como sugerido pelo título, a proposta do curso procurava alinhar dois componentes distintos, livro e *blog*, a partir de atributos que poderiam torná-los semelhantes: didático e pedagógico, supra ordenados por uma instância de funcionamento na educação básica. Essa relação foi por nós construída com apoio dos resultados das ações já comentadas que colaboraram para a reafirmação de duas ideias fundamentais motivadoras da proposta: (1) a percepção do livro didático como um projeto de ensino a ser utilizado como uma ferramenta de reflexão, dado seu caráter de um dos importantes elementos historicamente constitutivos da prática escolar e (2) a compreensão de instrumento tecnológico como um produto cuja utilização depende de uma adaptação a fins diversos, o que se comprova ao longo da história do ser humano e de sua constituição como ser social. Em suma, a ideia geradora do curso foi a de utilizar o livro didático como uma ferramenta de apoio para a construção da ferramenta digital (o *blog* pedagógico), de modo a refletir a possibilidade de uso da segunda com as características escolares, especialmente as encapsuladas pelos atributos “didático” e “pedagógico”.

<sup>3</sup> Refiro-me a um conjunto de ações, com início em 2011, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva, do qual eu viria a participar a partir de 2012, na forma de Cursos de Extensão, Projeto de Assessoria (PROLICEN) e Projeto de Pesquisa, este último em andamento a partir de 2014. Como parte dessas ações, contribuíram também a participação de um aluno de graduação em Letras/UFCG em um projeto de pesquisa, iniciado em 2013, no âmbito do PIBIC/CNPq/UFCG, em fase de conclusão, sobre utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português, sob minha orientação, e de alunos de pós-graduação, em pesquisas de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/UFCG, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva, de cujo desenvolvimento participei como pesquisador colaborador e avaliador.

<sup>4</sup> Conforme caracterização proposta por Silva (2013a, 2013b), apresentada anteriormente.

Após a realização do curso e de seu relatório, este último como atendimento a uma norma institucional, percebemos a necessidade de investigar a forma como construímos, nesse Curso de Extensão, a relação entre componentes da prática escolar e componentes de práticas não escolares, mais genericamente, e, especificamente, sobre a relação entre produtos de linguagem digital e prática escolar de ensino de língua portuguesa na educação básica. Por isso, interessa-nos, respeitados os limites de nossa reflexão, responder às seguintes questões: que tipo de relação foi construída entre os instrumentos livro e *blog* como legítimos representantes de duas distintas práticas sociais (a escolar e a digital, respectivamente) e que componentes dessas práticas garantiram a construção dessa relação?

Do ponto de vista teórico-metodológico, situamo-nos no âmbito da Linguística Aplicada, com foco na construção de práticas escolares e na reflexão sobre as exigências de uma formação docente relacionada à demanda das práticas profissionais tecnológicas. Acreditamos estar com o presente trabalho contribuindo para a produção de conhecimento nesse foco e, indiretamente, para tentar tornar mais visíveis as dificuldades enfrentadas por quem se destina a desafios como o de compreender o distanciamento entre a formação e a atuação do professor.

O recorte teórico adotado para conduzir nossa reflexão será o da teoria social sobre prática institucional (GIDDENS, 2009 [1984]), associado aos estudos sobre práticas de linguagem *online* (BARTON; LEE, 2015). Desse recorte, interessa-nos, particularmente, os conceitos de prática social e de virtualidade, tendo como *corpus* de análise dois documentos do referido Curso de Extensão: o Plano de Curso (doravante, PC) e o Relatório Final de Atividades (doravante, RFA).

O artigo está organizado em três tópicos. O primeiro tópico destina-se à apresentação dos conceitos teóricos tomados como fundamentos para desenvolver a explicação dos fenômenos observados em nossos dados. Expomos, inicialmente, a nossa compreensão de produtos de linguagem digital, associada aos conceitos de tecnologia e produtos tecnológicos, de modo a perceber a virtualidade como uma das características das práticas sociais, em sentido mais amplo. Para precisar esse conceito, em função de nosso objeto de estudo, trazemos a noção de prática social, de um ponto de sociológico, focando os componentes: agentes envolvidos, tempo e espaço/lugar de funcionamento. No segundo tópico, descrevemos e comentamos a situação de produção do Curso de Extensão do ponto de vista da expectativa e de organização da sua proposta, procurando ressaltar pontos relevantes para a questão em foco nesse trabalho. No terceiro tópico, desenvolvemos a análise das questões de pesquisa, partindo da principal constatação de que a relação entre as práticas aqui consideradas (a escolar e a digital) é de complementariedade, assegurada pelos/por componentes específicos das duas práticas sociais.

## 2 CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PRÁTICA ESCOLAR, AGENTES E INSTRUMENTOS

A questão que orienta o presente trabalho será investigada, como já dissemos, no âmbito dos interesses da Linguística Aplicada, especialmente, sobre a construção da prática escolar do ensino de língua, de forma mais geral, e de modo específico, sobre o funcionamento de instrumentos tecnológicos na constituição dessa prática. Para isso, dialogamos com Lévy (1993) e Kenski (2012), tendo em vista precisarmos o sentido que atribuímos a “produtos de linguagem virtual” para, em seguida, ajustá-lo à compreensão de “prática escolar” que orientará a nossa reflexão.

Ao nos referirmos a “produtos de linguagem digital”, estamos apoiados em uma concepção de tecnologia como o conjunto formado por ferramentas, apresentada por Kenski (2012), criadas pelo ser humano para auxiliar na resolução de problemas, de ordem física ou de ordem abstrata (alimentar-se, medicar-se, informar-se, estudar, aprender, entre outras) e modos de utilização adequados ao uso a que podem se prestar, em atendimento a determinadas finalidades, em distintas épocas. Um exemplo desse fato pode ser o uso de “lápis” e “caneta”. Eles não se prestam apenas como ferramenta para execução de uma tarefa escolar como escrever uma redação. Transfiramos esse raciocínio para o uso que pode ser feito de um teclado de um computador ou de *smartphone* e chegaremos à mesma constatação.

Ainda, segundo a mesma autora, com apoio das ideias desenvolvidas por Lévy (1993), tecnologia não se restringe a produtos e equipamentos e não pode ser concebida apenas como suporte físico, porque é preciso considerar, conforme demonstrado por Lévy

(1993), os espaços ou outros produtos, que servem como suporte para realização de ações de manutenção ou construção de conhecimentos pelo ser humano, em suas relações uns com os outros, como tecnologias. Nesse sentido, a linguagem escrita e a digital e os espaços onde ocorrem são exemplos de tecnologias. Como tal, é preciso considerarmos ainda, conforme também mostra Braga (2007), o caráter mediador dos produtos tecnológicos, o que ocorre, por exemplo, com a escrita que pode servir para transportar o que estava em algum suporte oral, face a face, para o meio impresso. O digital e o virtual igualmente prestarão à mesma função.

Dado nosso interesse de reflexão, nesse trabalho, aqui recortamos essa discussão em direção ao lugar do instrumento ou dos equipamentos nas práticas sociais, ou, ainda, dos produtos de linguagem gerados pelos/nos usos de certos instrumentos (da caneta ao teclado do *smartphone*, do papel à tela...), na constituição das situações de ensino. O princípio orientador da utilização de instrumentos/equipamentos é que sua realização será conduzida por objetivos próprios de cada prática. Assim, quaisquer que sejam os produtos que lá, nesse caso, a escola, cheguem, via materiais já prontos, como os livros didáticos, ou a serem produzidos, segundo as escolhas de seus agentes, professores e alunos, sua utilização estará na dependência de seus objetivos. Por isso, de antemão, já devemos considerar que, uma vez transportado para uma prática social diferente da qual se originou, um determinado produto de linguagem, digital ou não, terá certas características alteradas ou reforçadas, tendo em vista o novo funcionamento.

No âmbito dos estudos de linguagem, o conceito de “prática”, de inspiração sócio antropológica, transita pela Linguística e pela Linguística Aplicada para apoiar uma visão (SIGNORINI, 1998; MARCUSCHI; SALOMÃO, 2004) contemporânea, segundo a qual os problemas a serem investigados ultrapassam os limites formais e estruturais e dizem respeito a processos comunicativos, interativos, cognitivos e (sócio) históricos que envolvem o ser humano em suas atividades diárias. Esses aspectos da vida social afetam a linguagem e esta exerce influência “estabilizadora e/ou modificadora” da forma como o ser humano (re) constrói a sua atuação em sociedade (PEDROSO, 2013, p. 65). A essa atuação, então, denomina-se prática.

O atributo “social”, seguramente, contribui para a produtividade desse conceito na empreitada de explicação dos fenômenos linguísticos/de linguagem, de sua constituição às implicações de uso: descrição e funcionamento dos textos como manifestações verbais de uma dada língua (BRONCKART, 2008; MARCUSCHI, 2011); formas de ensino e aprendizagem por meio da leitura e da produção (estrita) textual, bem como as possibilidades de resolução de problemas específicos do ensino (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; SCHENEUWLY; DOLZ, 2004); implicações na/para a formação de sujeitos hábeis na mobilização dos usos de linguagem, em participação na sociedade (STREET, 2014 [1995]; KLEIMAN, 1995), entre muitos outros objetos de estudos teóricos e aplicados.

Estamos, assim, diante de duas situações específicas de produção de linguagem: cotidianas e institucionais. A primeira se materializa nas diversas rotinas sociais (do âmbito familiar ao das instituições formais), com apoio dos recursos naturais (sons) e artificiais (letras), no limite da produção linguística de uma dada língua natural, mas também de muitos e diversos outros recursos, típicos da contemporaneidade, todos de natureza artificial. Desse universo, um conjunto muito complexo de produtos e de modos de produção, consumo e circulação caracteriza a nossa atuação em sociedade. À segunda, de natureza estritamente formal, correspondem os produtos de linguagem que garantem o funcionamento das instituições, quanto a aspectos burocráticos, administrativos ou organizacionais de suas atividades. Dentre as instituições, a escola, à custa de se manter como tal, precisa de uma produção de linguagem específica aos seus fins, o que, inevitavelmente, dependerá também das demandas que o mundo a ela externo estiver dirigindo aos seres humanos na condição de agentes sociais. Não é raro ouvirmos que a escola precisa estar “antendada” com o tempo e o lugar e que os cursos de formação de professor precisam ser menos teóricos, além de muitas outras reclamações quanto a essa relação de dependência.

No entanto, as relações entre os produtos de nossas ações, geradas por relocalizações em situações diversas de uso, nem sempre se mostram nitidamente na duração de nosso agir. Uma explicação para esse fato, a nosso ver, pode ser do ponto de vista sociológico, o que tomaremos, nesse trabalho, como principal eixo de nossa reflexão. O caráter rotinizado da vida cotidiana (GIDDENS, 2009 [1984]) nos faz seres humanos, participantes de diversas situações de uso da linguagem, cuja organização nos parece, quase sempre, tão familiar que se tornam opacas quanto ao que de fato fazemos, enquanto agimos, falando, escrevendo, ouvindo, ou, apenas, “estando”/existindo” no mundo. No entanto, “[...] as rotinas da vida cotidiana são fundamentais até mesmo para as mais elaboradas

formas de organização social” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 75). Como elaboradas formas de organização social podemos compreender as instituições formais, entre elas, a escola, e, nelas, os indivíduos interagem fisicamente, via de regra, de modo presencial, em contextos situados de interação.

Essa base conceitual do modo de organização da vida social (sociologicamente, assim pensada) nos fornece, no caso aqui em foco, os caracteres necessários para o que consideramos, ainda genericamente, (mas necessário aos propósitos da reflexão a ser exposta nesse artigo) como “prática escolar”: uma rotina situada de interação, em que os seres humanos, na condição de agentes específicos, fazem funcionar modos estabelecidos da vida habitual (aqui, podemos dialogar também com importante a noção de *habitus*, conforme proposta por Bourdieu (1977)). O caráter situado dos encontros que enformam a prática escolar, assim como na vida diária, tem sua duração (*durée*, em sua formulação original de Giddens (2009 [1984])) de atividade (aqui, compreendida como o conjunto complexo das ações individuais ou coletivas dos sujeitos) por abertura e fechamento, ou dito de outro modo, sua existência é parentetizada. Assim, o que lhe é próprio ao funcionamento se mantém nos limites de sua rotina. Quem, como professor, já não ouviu em sua sala de aula, perguntas como: “Acabou, professor?, Já pode ir?, É para fazer aqui ou em casa?”.

A durabilidade de uma prática, do ponto de vista sociológico, está diretamente dependente de uma concepção de tempo e de espaço/lugar. Nesse momento, é preciso distinguir essas categorias como limite de ocorrência dos eventos sociais (demarcar em tempo cronológico e espaço físico a ocorrência de um evento a que poderemos chamar de aula, por exemplo) e como componentes da constituição de uma memória do que seja um evento social. É nesse segundo sentido, como discutiremos na sequência desse artigo, que estamos compreendendo a constituição da prática escolar, dado seu caráter institucional.

Para realizar suas ações, os seres humanos, na condição de sujeitos participantes de práticas sociais, das cotidianas (da vida diária) às institucionais formais, precisam estar dispostos em um tempo e um espaço, o que, para o caso dos contextos mais formalizados (reuniões, aulas...), requererá sempre o emprego de formas igualmente específicas de equipamentos (mesas, cadeiras, canetas, papel, computador etc.) e de condutas de uso a serem consideradas como apropriadas (quem pode usar determinada mesa, quem deve se manter sentado, quem pode usar o computador etc).

Ora, mas mesas, cadeiras, papel, computadores são produtos humanos que, genericamente, serviriam como equipamentos ou instrumentos para auxiliar a materialização, no mundo físico, das ações pretendidas pelos sujeitos que precisam fazer, manter e funcionar as rotinas sociais, guiados por uma memória associada a tempos e lugares. No entanto, seu uso é controlado pelo caráter situado do contexto de interação social. Isso se não consideramos também a falsa ideia de controle que o ser humano supõe ter sobre o que produz. Com o telefone, por exemplo, nós, seres humanos, conseguimos manter o mínimo da interação da vida cotidiana, falando a grandes distâncias, não presencialmente, com outros. Em sua origem, era essa sua funcionalidade. Mas o que falamos pelo telefone, com quem, com que finalidade? Mais, ainda, o fato de a situação não ser presencial pode contribuir para realizar o que no “corpo a corpo” poderia ser impedido por algum comportamento considerado inapropriado: dizer exatamente o que penso do colega de trabalho. Muito antes disso, com a escrita (um produto tecnológico), o ser humano já poderia, igualmente, camuflar-se, para, em uma espécie de “consciência discursiva” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 52) ser capaz de agir com palavras, fora dos limites de uma dada rotina.

Para os interesses desse trabalho, o que pretendemos é propor uma concepção de prática escolar como uma situação de uma rotina institucional cujos sujeitos atuam (consciência prática, para Giddens (2009 [1984])) em um tempo e um espaço determinados, embora guiados por uma memória discursiva (ou consciência, para o mesmo sociólogo), em conformidade com regras de funcionamento, ou elementos estruturantes da situação, empregando instrumentos ou equipamentos (aqui, compreendidos como produtos tecnológicos) construídos, originariamente ou não, para os fins de funcionamento dessa prática. Historicamente, o livro didático se constituiu, em nosso sistema de ensino, um instrumento dessa natureza, o que, para o caso aqui em foco, foi transformado em objeto de conhecimento sobre ensino de língua para apoiar a construção de um novo objeto, vindo de uma prática externa à escola (o *blog* como produto de linguagem digital).

Com esse modo de compreender, estamos pondo em reflexão o caráter recursivo da prática social, ou seja, mesmo que se admita que “as práticas mudam ao longo do tempo”, é preciso saber o que exatamente se altera. No caso da escola, como instituição formal,

e de suas atividades formalmente elaboradas, parece-nos simplista afirmar que a presença de “novas tecnologias” mudou sua(s) prática(s). Ou, ao fazer tal afirmação, é preciso discriminar de que caractere, componente, elemento estruturante dessa prática está-se focando.

Ainda, apoiados de um ponto de vista sociológico, julgamos importante retomar de Giddens (2009 [1984]) as noções de presença e ocultamento nos encontros sociais que enformam as práticas sociais, transferindo para o tratamento teórico um de nossos objetos de interesse, a prática escolar<sup>5</sup>. É fato que muito da preservação ou manutenção das rotinas sociais está garantido pelo que Goffman (1996 [1959]) apresentou, como importante contribuição para os estudos sobre interação, quando constatou que, via de regra, os envoltimentos face a face tem aberturas e fechamentos temporais claramente definidos e que a monitoração de sua realização adequada ocorre pela demonstração corporal, inclusive gestos e sinais, dos envolvidos na situação. Para além dessa caracterização da organização co-presencial dos encontros sociais, precisamos, também, trazer à tona o que fica, de certo modo, “oculto”, mas não por isso irrelevante para a condução de uma dada prática social, de suas ações e dos usos exclusivos de instrumentos ou equipamentos.

Assim, passamos a focar não a explicitude ou a previsibilidade do que constitui a prática escolar. Sabemos que seu funcionamento se realiza por meio de encontros entre professores e alunos, a que chamamos de aulas, entre professores e professores, a que podemos chamar de reuniões, entre muitos outros. Sabemos que, em seus espaços físicos, há mesas, cadeiras, livros, canetas, (mais previsíveis?), portas, janelas, copos, painéis, televisão, computadores, *smartphones*, etc (estes menos previsíveis ou imprevisíveis?). A noção de espaço de funcionamento extrapola, desse modo, o limite físico de uma sala de aula ou do prédio da escola e precisa ser compreendida como instância mais ampla que inclui agentes, ações e finalidades do âmbito político ao familiar.

De forma atrelada ao espaço ou instância de funcionamento, o tempo é outra categoria relevante para as investigações das práticas sociais, e, em particular, da prática escolar. Nesse foco, tempo está relacionado à durabilidade do que mantém como prática um determinado conjunto de ações, guardado na memória dos agentes.

Tempo pode estar relacionado a quanto dura um ano letivo, um semestre, um bimestre, uma aula, um exercício. A existência desses tempos depende, antes, do que já se determinou como tempo escolar. O tempo do ensino, porém, extrapola a previsibilidade e o controle nos limites do *Cronos*. A sensação de não ter feito o suficiente no tempo “real” é mais comum do que o contrário, assim como a de se trabalhar mais antes ou depois do que durante a “aula”. Esse fato nos coloca diante, então, da possibilidade, ou seja, é possível haver mais tempo do que parece?

Por outro lado, a constituição da escola no tempo (no sentido histórico, não cronológico) limitou sua atuação ao espaço físico, mantendo na consciência prática a ideia da escolarização do tempo, gerando como consequência uma desconfiança para ações de ensino que não se materializem entre os “dois toques de entrar e de sair” do prédio onde se acomodam os ambientes adequados à realização de tarefas legitimadas como escolares. Longe de querermos esgotar a discussão, apagando a especificidade de funcionamento do ponto de vista “disciplinar” e administrativo da instituição, estamos expondo à discussão a necessidade de considerar essa categoria de forma mais flexível, na expectativa de sua inclusão em investigações como a que propomos, sobre a relação entre escola e produtos de linguagem virtual; especialmente, quando pensamos estes a serviço daquela.

Aproximando essas ideias da caracterização da forma de elaboração curricular e constituição das disciplinas escolares, acreditamos encontrar aí um ponto de intersecção entre as práticas (escolar e extraescolar) de uso e de ensino da linguagem. Para estudiosos desse campo, a exemplo de Saviani (2010), a elaboração de currículo e a constituição das disciplinas, o que se manifesta, historicamente, como o conhecimento escolar (próprio da prática escolar), não se estabelecem de forma linear. São resultados de negociações em função de prioridades relativas a atendimento a finalidades oficiais, acordo com o público, conflitos de interesses entre os agentes envolvidos, grau de aceitação ou rejeição de propostas que contrariam tradições, entre outros fatores intervenientes.

<sup>5</sup> Como o leitor já deve ter percebido, utilizamos, às vezes, o singular “prática”, em vez de plural, quando nos referimos à escola, porque não estamos, nesse trabalho, focando apenas uma possibilidade isolada de encontro social (ou evento, para os estudos sobre gêneros textuais), mas seu universo de possibilidades de realizações de interações (aulas, reuniões formais e informais, palestras, conversas entre pares, alunos, pais, administradores etc.) que funcionam como reguladores da rotina social específica dessa instituição.

Desse modo, muito da constituição da prática escolar estará sempre na dependência da possibilidade (do que é possível), o que, a nosso ver, pode ser considerado um aspecto favorável à atuação dos agentes quanto a fazer escolhas.

Focaremos, então, esse aspecto pouco explorado das práticas sociais, inclusive da escola: a virtualidade, em sentido mais amplo. Para isso, apoiamos-nos no conceito proposto por Barton e Lee (2015, p. 44), para quem “virtualidades são as possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação”. A nosso ver é possível dialogar com o conceito sociológico de prática, especialmente para construir uma reflexão sobre o que pode ser inserido como componente de uma prática em outra. Historicamente, sabemos que a escola sempre precisou dessa estratégia ao trazer para suas atividades, por exemplo, os textos produzidos na esfera literária, depois os da esfera jornalística (ou imprensa escrita), e assim por diante, o que se constitui uma das especificidades de seu fazer: o ensino.

Um dos problemas a merecer, ainda, atenção, como desdobramento da ideia de virtualidade da prática social, quando aplicada à constituição da prática escolar, continua sendo a conferência de legitimidade do que é próprio de uma determinada prática em face da presença do elemento da nova prática, como acontece com a suposta ideia de renovação do ensino pela mera presença do artefato tecnológico diferente ou novo. Street ([1995]2014) já alertava, ao comentar pesquisas sobre o impacto da escrita na Idade Média, para o fato de as mudanças no visual do suporte alterarem o valor da própria palavra escrita, conferindo-lhe um *status* diferente do falado, por exemplo. Transportando para nossos dias, e para os interesses desse trabalho, é preciso refletir sobre a função dos produtos tecnológicos ou da linguagem virtual na prática escolar contemporânea. É nesse escopo, então, que o presente artigo se guiará.

### 3 O CURSO DE EXTENSÃO COMO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

O curso de extensão, em foco nesse trabalho, foi denominado *Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica*. Ocorreu no segundo semestre de 2013, com quarenta e cinco horas, em encontros presenciais às tardes das sextas-feiras, em uma das salas de aula disponíveis para as atividades acadêmicas da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. Foi ministrado por mim (autor do presente artigo) e uma professora da mesma Unidade Acadêmica, acima referida. Foram matriculados trinta e nove cursistas e concluíram dezenove. Destes, seis eram professores da educação básica (sendo um de História e cinco de Língua portuguesa) e os demais graduandos, mestrandos ou concluintes de graduação.

O conhecimento resultante dessa experiência gerou, para nós, a expectativa de buscar da prática escolar elementos que auxiliassem na construção de uma compreensão de que um *blog* pedagógico, ou qualquer outro instrumento dessa natureza, deveria ter uma função técnica e instrumental em relação ao ensino, mas também deveria ser um espaço virtual de interação verbal onde situações de ensino-aprendizagem poderiam ocorrer. Isso nos fez aproximar o livro didático, enquanto instrumento escolar, legitimado como tal pelo sistema educacional brasileiro, do *blog*. Nossa hipótese era que, sendo o livro didático um exemplar de planejamento de ensino, na forma de seqüências de ensino (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação) com entrada franca e, institucionalmente, autorizada nas salas de aula e, supostamente, conhecido por ser componente historicamente constituído da prática escolar, poderia servir como base de conhecimento para produção de um espaço semelhante na instância virtual.

Desse modo, a execução do curso *Blog pedagógico e Livro Didático na educação básica* seria não apenas uma oportunidade de continuidade de um trabalho desenvolvido anteriormente, mas também um novo momento para reflexões teóricas sobre saberes docentes para a utilização de práticas tecnológicas, na construção de *blogs*, e para a compreensão das formas dessa utilização sugeridas pelo próprio livro didático.

A justificativa concreta para a sua efetivação teve dois encaminhamentos: um diz respeito aos professores da educação básica e o outro aos alunos de graduação de cursos de Licenciatura. Primeiro, a constatação de que os profissionais da rede pública, quando começam a se deparar com um ambiente digital, equipamentos de informática e com acesso à internet, não se sentem à vontade para utilizá-los, mas que usam o livro didático como instrumento estruturante do ensino; e, segundo, a comprovação de que os alunos graduandos usam a tecnologia digital e os espaços virtuais para diferentes atividades acadêmicas e interesses pessoais

variados, mas nem sempre os relacionam como possibilidades de inserção no espaço escolar para auxiliar as tarefas específicas de ensino.

É fato, também, que o curso de licenciatura mantém, ainda, uma expectativa de formação fundada no paradigma de conhecimento limitado ao de sua especificidade. Assim, para Letras, por exemplo, é flagrante a ausência de disciplinas cujo conteúdo contemple a linguagem virtual, seus modos, lugares e suportes de produção, além da pouca utilização de seus espaços para realização de atividades acadêmicas (tendo como resultados o grande número de reprografias dentro das universidades, a correria dos alunos para “copiarem” os fragmentos de livros, minutos antes do início das aulas presenciais, a reclamação dos alunos quanto ao custo financeiro das reproduções de “papel”, entre outros), o que, via de regra, depende da ação, não tão bem vista aos olhos da tradição (ou da rotina social estabelecida institucionalmente), de alguns professores ao promoverem experiências do mundo virtual com seus alunos. Entretanto, essas ações são ocasionais e assistemáticas e não chegam a consolidar uma reflexão sobre a utilização da tecnologia digital e dos espaços virtuais de linguagem como ferramentas que podem auxiliar e ampliar a dimensão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e de outros objetos de ensino formal.

Desse modo, tendo por base esse contexto problematizador, o curso de extensão, em foco nesse trabalho, pretendeu apresentar um caminho, tendo em vista colaborar para equacionar a relação entre duas práticas de uso e de produção de linguagem distintas, embora, historicamente, inter-relacionadas: a escolar e a extraescolar, representadas, nesse caso, pelo livro didático e pelo *blog*, respectivamente. Ressaltemos, ainda, que a aproximação, por nós construída, entre livro didático e *blog* estava apoiada, além da noção de prática social (discutida no item anterior), em duas afirmações de Barton e Lee (2015). Para os autores, o que os estudos sobre letramento oferecem é uma perspectiva interna às práticas reais das pessoas em resposta ao que elas percebem como possibilidades e restrições em situações particulares (BARTON; LEE, 2015, p.46).

Assim, transferindo para os interesses de nossa observação, a expectativa do curso era de algum modo saber, do conjunto das possibilidades de uso do *blog*, o que era possível ensinar às pessoas, sem descaracterizar o suporte, mas garantindo que sua funcionalidade secundária estaria a serviço auxiliar do ensino. Apoiados nos mesmos autores, ao afirmarem que o *blog* é um espaço aberto para a linguagem onde as pessoas podem agir com diferentes propósitos, nossas ações se guiaram pela compreensão do LD como um espaço de linguagem estruturado com um propósito definido previamente, igualmente virtual, se entendermos que sua utilização pode depender de escolhas a serem feitas por seres humanos, na condição de professores, em situações diversas.

#### 4 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS ESCOLAR E DIGITAL

Nossa intenção é, do lugar social de formadores, e na condição de elaboradores e executores de uma ação dessa natureza, apresentar uma visão que possa contribuir para as discussões teóricas e aplicadas sobre tecnologias e ensino de língua, ao sinalizar um modo de tratamento dos objetos de uma prática de linguagem cotidiana, embora virtual, que se materializa nos usos de linguagem via redes sociais e outros espaços virtuais, para uma prática institucional, fortemente marcada pelo caráter presencial, com tempo e espaço limitados. Ao vincularmos essas duas práticas, construímos uma relação, apoiados em características de sua constituição e de seu funcionamento. Por isso, acreditamos ser relevante investigar essa nossa ação, guiados pelas seguintes questões: que tipo de relação foi construída entre os instrumentos livro didático e *blog* pedagógico como legítimos representantes de duas distintas práticas sociais (a escolar e a digital, respectivamente) e que componentes dessas práticas garantiram a construção dessa relação?

A principal constatação de nosso olhar para a proposta do curso, segundo o viés teórico aqui adotado, é a manifestação da consciência discursiva, conforme definição sociológica (GIDDENS, 2009 [1984]), em função da consciência prática. É preciso construir um dizer sobre um fazer para que, sobre este, o agente tenha mais condições de realizar ações de manutenção, preservação, renovação, mudanças ou alterações. No caso aqui em estudo, a relação construída entre as práticas escolar e digital foi de complementariedade e de acomodação (item 3.1., adiante). Nessa construção, o componente fundamental foi o tipo de conhecimento mobilizado, ao qual se agregaram componentes ou caracteres da constituição de objetos pertencentes a essas distintas práticas sociais (item 3.2., adiante).

Para construir essa relação, pelos menos, dois tipos de conhecimento se revelaram como essenciais; ambos assegurados, historicamente, em nossa memória por seu lugar de produção e de funcionamento. O primeiro sobre o objeto de ensino e o segundo sobre o instrumento material (livro didático e/ou *blog* pedagógico).

Quanto ao objeto de ensino, cujo caráter é de natureza epistêmica, o conhecimento advém de dois lugares diferentes: da Academia, como lugar da produção científica, e da tradição do ensino de língua, como lugar da asseveração do conhecimento dito acadêmico. A relação entre os conhecimentos específicos sobre esse objeto garantirá, como veremos mais adiante, uma espécie de segurança epistemológica, o que imprimirá ao objeto de ensino um caráter de centralidade, em torno do qual gravitam outros objetos.

Entre esses outros objetos, está o instrumento, a que se pode chamar, do ponto de vista de sua função, de pedagógico e/ou didático, e, do ponto de vista de sua forma, suporte, material, gênero etc. Quanto a este, o instrumento, igualmente, mobilizamos dois tipos de conhecimento: o do usuário e o do profissional. A relação entre os dois será de exclusão, uma vez que será necessário ao agente fazer escolhas quanto ao conhecimento que será predominante para um uso, em tempo e lugar específicos. Isso imprimirá ao instrumento um caráter periférico.

Esse enunciado geral de constatação analítica será desmembrado nos dois próximos tópicos, em que focaremos, inicialmente, a manifestação das relações de complementariedade e de acomodação entre as práticas e, em seguida, os componentes dessas práticas mobilizados nessa construção.

#### 4.1. COMPLEMENTARIEDADE E ACOMODAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ESCOLAR E DIGITAL

Como veremos, a relação de complementariedade se estabelece, via de regra, entre conhecimentos considerados como de formação ou de atuação do professor e de acomodação entre o conhecimento de formação ou de atuação e a utilização do instrumento considerado pedagógico. Vejamos:

- (1) contribuir para complementar a formação dos graduandos e de professores da educação básica, ao abordar conteúdos sobre o uso da mídia virtual e impressa, em sala de aula, com fins de ensino-aprendizagem; compreender a utilização de mídia digital proposta por livros didáticos no ensino fundamental; definir o *blog* como ferramenta didático-pedagógica; relacionar as práticas de leitura e de escrita do contexto escolar na mídia virtual e em livro didático; analisar e/ou produzir atividades que demandem a utilização de recursos tecnológicos. (PC6 – Objetivos)

Em (1), temos o enunciado dos objetivos do curso. A ideia de complementariedade, em *contribuir para complementar...*, já de início, além de denunciar a lacuna da formação, em relação à abordagem do uso da “mídia virtual”, com fins de aprendizagem, se apresenta como o objetivo norteador das ações de ensino a serem desenvolvidas no curso de extensão. Em seguida, a expressão *a formação dos graduandos e de professores* recorta um lugar para o qual deve se destinar o conhecimento sobre o uso da mídia virtual (*ao abordar conteúdos sobre o uso da mídia virtual e impressa*). De modo justaposto, o conhecimento sobre mídia virtual é apresentado para *definir o blog como ferramenta didático-pedagógica*. Esses são, assim, os dois conhecimentos de natureza acadêmica, que se aglutinarão ao livro didático como componente da prática escolar, que parecem se ressaltar no enunciado dos objetivos. É interessante verificar que talvez já estivéssemos assumindo, desse modo, não de forma consciente (GIDDENS, 2009 [1984]), mas por não perdermos de vista a especificidade da prática escolar de ensino de língua, declarativamente, o lugar do componente da nova prática de uso da linguagem, o *blog*.

Nesse mesmo fragmento, o uso de três expressões (*com fins de ensino-aprendizagem*, no primeiro objetivo; *proposta por livros didáticos*, no segundo objetivo; *que demandem a utilização de recursos tecnológicos*, no último objetivo) não apenas nos faz pensar sobre nossa inclinação em nos mantermos focando a prática escolar, mas também que, inevitavelmente, nos comprova o tipo de conhecimento necessário a ser mobilizado; sobre ensino de língua e sobre livros didáticos, especialmente, bem como seu lugar nessa

<sup>6</sup> Cf. Unidade Acadêmica de Letras (2013).

relação. Se fizermos uma espécie de inversão da ordem sintática dessas expressões, teremos algo como: os fins de ensino-aprendizagem são..., os livros didáticos propõem... X demanda a utilização de.... Vejamos que o componente ausente às estruturas terá sempre um caráter complementar, mas volátil, periférico, circulante. Assim, o que assegurará a funcionalidade do complemento é a possibilidade da acomodação por semelhança de função, não de forma, pois as finalidades são determinadas pelo ensino-aprendizagem, as propostas são do livro e a demanda advém de X. Dito de outro modo, não basta ser livro, ou *blog*, para ser didático-pedagógico.

Ao compararmos com o enunciado do conteúdo e com a proposta metodológica do curso, vemos que essas relações se mantêm. É o que veremos na análise dos dois próximos fragmentos, (2) e (3).

Destacamos o conteúdo do curso como um dos componentes estruturadores da conduta acadêmica típica das ações desenvolvidas em situações institucionais, como é caso da situação em foco, o curso de extensão. Mesmo assumindo, desde a sua concepção, que nosso intuito era o de mostrar que as atividades práticas eram fruto das reflexões desenvolvidas, com discussões em torno das potencialidades do suporte midiático e do fazer metodológico, sem, contudo, perder o caráter de oficina que o curso desde o começo se propôs, precisávamos atender a uma das regras de funcionamento da situação social, segundo a qual seria necessário, como em qualquer outra situação social, a ser reconhecida oficialmente como ensino formal, um plano de atividades (ou de curso; denominação convencionada nas instituições). Em tal plano, como sabemos, além de ementa, objetivos, metodologia, formas de avaliação e bibliografia básica, deveríamos expor o conteúdo a “ser ensinado”. Assim, a relação que se estabelece entre as práticas (escolar e a digital) está orientada por uma entrada na experiência de natureza conceitual. Esse momento foi, sem dúvida, muito rico, especialmente para nós, professores ministradores e pesquisadores, porque permitiu (re)construir essa relação, a partir de nosso olhar teórico, verificando sua intersecção e seus limites. Desse modo, o que, em (2), se apresenta é o desenho conceitual dessa relação, no fragmento que representa o conteúdo programático do curso de extensão. Vejamos:

- (2) Ensino-aprendizagem e Projetos didáticos
    - 1.1. Concepções de ensino e aprendizagem
    - 1.2. Projetos didáticos
    - 2. Práticas letradas e saberes docentes
      - 2.1. Letramento digital, escolar e profissional
      - 2.2. Saberes existenciais, sociais e pragmáticos
    - 3. Mídias Impressa e Virtual
      - 3.1. Manuais didáticos
      - 3.2. Blogs pedagógicos
- (PC - Conteúdo Programático)

Como vemos, os itens de conteúdos estão superordenados por dois eixos teóricos que sinalizam uma inserção das nossas ações, como formadores na condição de condutores do curso, no âmbito de uma compreensão de prática escolar, lugar de ensino-aprendizagem, mediado por “projetos didáticos”. Na base dessa conceitualização (a prática escolar é o lugar onde se desenvolve ensino-aprendizagem de X de forma guiada por um planejamento), estava, para nós, o entendimento de prática como conjunto de ações, manifestas em atos concretos (escolha de material ou de suportes, por exemplo), realizadas por indivíduos na condição de agentes de um modo de fazer típico de uma instituição e, para tal, de, supostamente, conhecedores dos instrumentos específicos desse fazer. O conhecimento mobilizado, nesse caso, é sobre a prática escolar, mais especificamente, sobre ensino de língua e os instrumentos utilizados em sua realização.

Daí, na ponta final do esquema conceitual, termos manuais didáticos e *blogs*, intermediados por três conceitos: ensino, letramentos e saberes. Ensino como processo de um agir institucionalmente orientado para fins predeterminados por uma prática social historicamente construída, para cujo desenvolvimento se requerem capacidades e habilidades de agir mediadas (ou realizadas em) por atividades diversas de linguagem (materializadas por via da leitura e da produção textual dos produtos de linguagem) e conhecimentos específicos dos instrumentos (empíricos, teóricos e técnicos) necessários à condução das escolhas adequadas a determinados fins. Assim, a relação, para nós, entre prática escolar e produtos de linguagem virtual, a partir da observação do curso de extensão em foco nesse trabalho, se caracteriza como complementar na medida em que a observação, aqui conduzida, permitiu-

nos constatar que o nosso modo de construir essa relação evidenciou que o uso do produto (virtual ou não) não pode ser sobrepujado à especificidade da prática social a que se destina como instrumento. É a prática quem dirá que uso se pode fazer, confirmando, desse modo, a observação, feita em análise dos objetivos (fragmento 1).

Observando a proposta metodológica do curso, em fragmentos do relatório, detectamos o mesmo movimento de construção da relação de complementariedade e de acomodação entre as práticas escolares e digitais. A seguir, os fragmentos (3) e (4), extraídos dos comentários, por nós feitos no relatório, nos ajudam a perceber essa construção:

(3) Para a realização das atividades de ensino previstas para o referido curso, sistematizaram-se duas etapas, concomitantemente, assim denominadas: 1. Análise de livro didático e blog pedagógico e 2. Oficina para criação e manutenção de blogs pedagógicos gerados no curso. (RFA7, p. 4)

(4) Para a primeira etapa, foram sistematizadas atividades em que os cursistas, num primeiro momento, refletiam sobre a organização do livro didático no tocante à composição de três eixos: leitura, produção e análise linguística e, num segundo momento, relacionaram os conhecimentos sobre o livro didático com os aspectos estruturais que constituem um blog pedagógico: gadgets (marcadores, seguidores, aplicativos em geral) e comentários. (RFA, p. 4)

Inicialmente, vale destacarmos, em (3), a sistematização da proposta metodológica em “duas etapas”, indicando dois lugares e dois tempos distintos, porém, “concomitantes”, materializando a ação pretendida de manter o conhecido (o livro didático) como apoio para a construção do novo elemento, de forma a ajustar-se às condições estruturais e funcionais para cuja finalidade seria destinado: ser didático-pedagógico. A relação predominante, nesse caso, é de acomodação entre os conhecimentos, uma vez que se privilegia um movimento de apropriação. Esse movimento se realiza via exercício de leitura e de análise (*Análise de livro didático e blog pedagógico*), tendo como finalização pretendida a produção (*Oficina para criação e manutenção de blogs pedagógicos gerados no curso*). Embora, pretensamente concomitantes, as ações são de natureza distinta e realizadas em tempos diferentes: primeiro, o exercício de análise, para consolidar o conhecimento da rotina escolar, tendo o livro didático como lugar de manifestação desse conhecimento; segundo, o exercício de produção, para consolidar o conhecimento da rotina digital. Nesse ponto, nos ajudou a compreender e a conduzir a reflexão sobre o livro didático como um objeto previamente estruturado (organizado em unidades, capítulos, partes, sessões...), por um agente institucionalmente responsável e autorizado a propor formas de agência, mas não tão rígida quanto uma ordem institucional. Sua fixidez está limitada ao que se espera quanto à especificidade do que apresenta como objetivos e conteúdos e seus modos de organização. Por isso, essa compreensão guiou a relação que se pretendia construir entre prática escolar e prática digital.

Em (4), por fim, destacamos a forma como as relações de complementariedade e de acomodação entre os conhecimentos se ajustam. Partimos do conhecimento do livro didático como um produto composto (...no tocante à composição em três eixos) por elementos prévios. Tais elementos preexistem ao exercício de análise e fazem parte da ação social específica na qual se insere esse instrumento: o ensino de língua. O que fizemos foi, guiados por uma manifestação de consciência discursiva (no dizer de Giddens, 2009 [1984], p. 56-57), externar uma forma de trazer à tona algo conhecido (o LD) da rotina social, nesse caso a escola. Porém, por estar inserido, cognoscitiva e mnemonicamente, na consciência prática parece pouco o que sobre ele se sabe. Dito de outro modo, por estar incrustado na rotina escolar, alimenta um certo tipo de segurança por parte do usuário cujo efeito é o de se pensá-lo como elemento tão conhecido a ponto de sua exploração como recurso tecnológico se tornar pouco visível.

A ação discursiva tem o efeito de revelar da atividade cotidiana de utilização do LD uma motivação, silenciada ou inibida nas ações da consciência prática. Usa-se, ou não, o LD em sala de aula, mas pouco se sabe de sua presença: ele está nas carteiras dos alunos, na estante da biblioteca, em caixas de almoxarifado, em prateleiras de livrarias, na internet... As estratégias, por nós propostas, de análise e comparação, tomando como elemento supostamente conhecido, o LD, podem, assim, ser consideradas como uma espécie de mecanismo psíquico de recordação, tendo como sustentação o contexto escolar de ação. Esse mecanismo torna visível um conhecimento sobre a prática escolar de ensino de língua, historicamente marcada pela presença de manuais didáticos, que nos

<sup>7</sup> Cf. Unidade Acadêmica de Letras (2014).

permite acomodar qualquer outro instrumento ou material, em lugar dos manuais (ou LD), desde que sua utilização seja em função de um dos objetivos da própria prática.

#### 4.2. OS COMPONENTES MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS

Embora já tenhamos sinalizado no item anterior, julgamos necessário discriminar melhor que componentes das duas práticas, a escolar e a digital, foram importantes na construção das relações de complementariedade e de acomodação. De forma geral, podemos afirmar que são de duas naturezas, não excludentes, mas produzidos em lugares diferentes: cognitiva e experiencial.

Por componente cognitivo, estamos nos referindo a dois conhecimentos: teórico-acadêmico e profissional. O conhecimento teórico-acadêmico refere-se ao conjunto de *dizeres* sobre fatos e objetos de nossas práticas sociais, tomados como verdadeiros, em determinadas épocas e validados no âmbito das formações (cursos de Licenciatura, por exemplo). A este, podemos associar o que sabemos sobre língua/linguagem e ensino; concepções e descrições de modos de funcionamento. Por conhecimento cognitivo profissional, estamos nos referindo ao conjunto de saberes no âmbito do agir institucional, ao que podemos associar o que se sabe, por exemplo, sobre o que é, ou significa, ensinar português e suas funções escolares.

Quanto ao conhecimento experiencial, estamos nos referindo, também, a dois conhecimentos: o do usuário e o do profissional. Ao usuário, associam-se saberes relativos ao funcionamento das diversas práticas sociais, em nosso dia-a-dia, e do papel dos instrumentos, equipamentos, materiais necessários à sua condução. Ao profissional, os saberes relativos à utilização de certos instrumentos ou materiais de modo dirigido a um fim específico de uma determinada prática.

Para efeito de demonstração, consideremos os fragmentos:

(5) Para a segunda etapa, os cursistas tiveram acesso a um tutorial sobre blogs (elaborado pela voluntária para atender às necessidades específicas do curso). Este foi adaptado para atender a natureza “pedagógica” do suporte, com vistas a satisfazer os interesses de cada administrador e do blog criado, com postagens de atividades propostas no mesmo. (RFA, p. 4)

(6) Em comum, havia o interesse em aprender a fazer uso do blog pedagógico como uma ferramenta potencial para complementar suas atividades de ensino. Nosso intuito era de relacionar essa necessidade a um conhecimento anterior, que era o de refletir sobre o livro didático enquanto projeto de ensino. Este, por ser um material plenamente ao dispor de todos, poderia fornecer elementos para a construção da novidade virtual: o blog pedagógico. (RFA, p. 5)

Tendo em vista ilustrar as afirmações acima expostas, destacamos, dos fragmentos (5) e (6), a adaptação do instrumento *blog* (*Este foi adaptado para atender a natureza “pedagógica” do suporte*) e o conhecimento necessário para atender a expectativa (*Nosso intuito era de relacionar essa necessidade a um conhecimento anterior, que era o de refletir sobre o livro didático enquanto projeto de ensino*). Como se pode observar, duas bases de conhecimento se ressaltam. A ação de adaptação, aqui compreendida como uma relação de acomodação (item 3.1.), requer conhecimento sobre o objeto de ensino cuja evidência se materializa em “atender a natureza ‘pedagógica’ do suporte” e sobre os próprios instrumentos: o *blog* foi adaptado e o livro didático tomado como exemplar de algo previamente conhecimento, sendo os dois considerados como conhecidos pelos agentes envolvidos na situação.

Assim, as relações de complementariedade e de acomodação entre o periférico, o circulante, o possível e o estabelecido socialmente se evidenciam na pretensão, de nossa parte, nas seguintes ações: preocupação em “adaptar” o novo às condições necessárias ao funcionamento do “antigo” (ensino-aprendizagem); e respeitar a virtualidade das ações dos outros; flexibilizar as ações em vista de interesses dos participantes. Para isso, foi importante mobilizar o que aparece nesses fragmentos como “conhecimento anterior” ou o que está suposto pelo uso da preposição “sobre” (“sobre o blog”, “sobre o livro didático”), como parte do que se pode dizer, expressando verbalmente, acerca das condições sociais para realização de ações em práticas distintas.

O que temos, por fim, é um conjunto heterogêneo de conhecimentos que, cognoscitivamente, recobre o que se sabe, ou se julga saber, sobre ensino de língua, objetos de ensino, materiais didáticos e suas formas de organização e de funcionamento. Para acionar

esse conjunto de conhecimentos, espera-se um agente social que se caracteriza como acadêmico-científico, por saber se localizar, teoricamente, no espaço acadêmico e em sua, também heterogênea, produção de saberes sobre nossas ações de linguagem, usuário de práticas sociais, por fazer uso dos instrumentos tecnológicos disponíveis e necessários para as ações da vida cotidiana, regradas ou não pelas instituições formais, e profissional, por saber/conhecer os interesses e o modo de organização da instância social na qual podem se inserir muitos e diferentes suportes, aparatos, instrumentos e materiais advindos de seu exterior.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Curso de Extensão, em foco nesse trabalho, bem como nosso olhar investigativo sobre o caminho, por nós construído, como uma alternativa para pensar sobre a relação entre práticas sociais, ajudou-nos a discriminar a natureza e os componentes dessa relação, especialmente quanto à inserção de instrumentos de origem digital/virtual em práticas escolares.

Os resultados da presente investigação mostram não apenas a possibilidade da inserção, como também elucidam, a nosso ver, a forma como devemos compreender os (des)encontros de distintas práticas sociais. Seguramente, a primeira característica da relação é de complementariedade, ou seja, a ideia da inexistência ou da insuficiência dos componentes da prática, supostamente, mais estabilizada; nesse caso, a escola, que, ironicamente, precisaria, sempre de complementos externos. Por outro lado, essa ideia é apenas uma conjectura, pois o componente externo precisa ser integrado ao estabilizado, donde chegamos à segunda natureza dessa relação, a que denominamos de acomodação. A garantia de eficácia ou de possível sucesso dessa relação depende da mobilização dos dois componentes fundamentais da construção das práticas sociais: um, de ordem cognitiva, diz respeito ao que se sabe sobre seu funcionamento, e, outro, de ordem, experiencial/profissional, relativo ao que se sabe sobre os instrumentos necessários e adequados ao funcionamento.

Transportando esses resultados para pensar as configurações atuais do ensino e da formação do professor de língua, chegamos a um perfil que reclama um agente no papel de planejador, executor e administrador a quem cabe fazer escolhas orientado pela compreensão do instrumento didático-pedagógico, livros, *blogs*, ou quaisquer outros suportes e materiais, como virtual, possível, volátil, sempre na dependência da construção da prática escolar como prática social.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e acesso social. In: KLEIMAN, A. B., CAVALVANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, discursos e textos**. São Paulo: EDUC, 2008.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. . O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16.2, p. 105-126, 2015a.

EGITO, G. A., RAFAEL, E. L. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). **Professor, pra que serve português?:** vivências em formação docente. João Pessoa: Ideia, 2015b. p. 841-853.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1984].

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1996 [1959].

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas - SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A.; SALOMÃO, M. Introdução. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 7, p. 64-86, dez. 2013.

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. O blog na prática escolar: dificuldades na construção do pedagógico. In: ZOZZOLI, R. M. D., SOUTO MAIOR, R. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015a. p. 267-286.

RAFAEL, E. L. SILVA, W. M. da. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 262-277, dez. 2015b.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-100.

SILVA, W. M. Letramento digital e blog pedagógico em contextos de ensino. In: XAVIER, M. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: entraves, perspectivas e experiências tecidas**. Campina Grande: [s.n.], 2013. p. 1347-1370.

SILVA, W. M. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 12, p. 1-20, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Plano de curso**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2013, 2 p.

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Relatório final de atividades**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2014. 10 p.

**Recebido em 20/06/2016. Aceito em 22/09/2016.**

# RELATIONS BETWEEN THE COMPONENTS OF SCHOOL PRACTICE AND NON-SCHOOL PRACTICES

RELAÇÕES ENTRE COMPONENTES DA PRÁTICA ESCOLAR E DE PRÁTICAS NÃO  
ESCOLARES<sup>1</sup>

RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA PRÁCTICA ESCOLAR Y LOS DE PRÁCTICAS  
NO ESCOLARES

**Edmilson Luiz Rafael\***

Universidade Federal de Campina Grande

**ABSTRACT:** The problematizing context within this article is about the necessity of digital products' incorporation in the school practice. One of our actions towards this topic was offering an Extension Course to undergraduate students of Portuguese and Elementary Education teachers in Paraíba State, Brazil, whose goal was to make the students create pedagogical blogs. In this work, we investigated how we built, during the course, a relation between the components of the school practice and the non-school practices. The analysis was based on data taken from two distinct documents: the Course Schedule (PC) and the Final Report of Activities (RFA), both analyzed by a sociological concept of school practice and potentiality. The results indicate that the relations built are complementary and accommodated between the knowledge and the specific tools from the school and digital practices.

**KEYWORDS:** School practice. Language Teaching. Potentiality. Teaching Materials.

**RESUMO:** O contexto problematizador, no qual se insere o presente trabalho, é o da necessidade de incorporação de produtos digitais na prática escolar. Uma de nossas ações de enfrentamento dessa problemática foi a oferta de um Curso de Extensão, destinado a alunos de graduação em Letras e professores da educação básica, no Estado da Paraíba, cujo objetivo foi conduzir os participantes à produção de blogs pedagógicos. Nesse trabalho, investigamos a forma como construímos, nesse Curso, a relação entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. Orientados por um conceito sociológico de prática escolar e de

---

<sup>1</sup> Discussion linked to the research project *Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividade de Linguagem(ns)* – Brasil Platform CAAE N° 42844814.8.0000.5182, coordinated by Doctor Williany Miranda da Silva (POSLE-UFCG) and part of the activities of the research group Teoria da Linguagem e Ensino.

\* PhD in Applied Linguistics from the State University of Campinas (Unicamp). Portuguese and Linguistics Professor IV at the languages department (UAL) and part of the post-graduate program in language and teaching/Federal University of Campina Grande (UFCG). E-mail: eluizrafael@gmail.com.

virtualidade, a análise apoia-se em dados oriundos de dois documentos do referido Curso: o Plano de Curso e o Relatório Final de Atividades. Os resultados indicam que as relações construídas são de complementariedade e de acomodação entre conhecimentos e instrumentos específicos das práticas escolar e digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática escolar. Ensino de Língua. Virtualidade. Materiais Didáticos.

**RESUMEN:** El contexto *problematizador*, en el cual se inserta esta investigación, es el de la necesidad de incorporación de productos digitales en la práctica escolar. Una de nuestras acciones de enfrentamiento a la problemática fue la oferta de un Curso de Extensión, destinado a los alumnos del grado en Letras y profesores de la educación básica, en el estado de Paraíba, cuyo objetivo era conducir a los participantes a la producción de blogs pedagógicos. En este trabajo, investigamos la forma cómo hemos construido, en el curso, la relación entre los componentes de la práctica escolar y los de prácticas no escolares. Orientados por una noción sociológica de práctica escolar y de virtualidad, el análisis se apoya en datos oriundos de dos documentos: El plan de curso (PC) y el Informe Final de Actividades (RFA). Los resultados señalan que las relaciones construidas son de complementariedad y de acomodación entre los conocimientos e instrumentos específicos de las prácticas escolares y digitales.

**PALABRAS CLAVE:** Práctica escolar. Enseñanza de lengua. Virtualidad. Materiales didáticos.

## 1 INTRODUCTION

Already part of the common sense, the so-called “technological era”, initiated by human action after the creation of computers and the internet, has summarily provoked two effects on our actions as users of digital products and as education professionals, specifically teachers of Brazilian Portuguese from primary to higher education. On the one hand, we have experienced a sense of fear or insecurity, based on the idea that this new world requires more from us than what we know; and on the other hand, an expectation of ease in solving problems, including several that are faced in teaching practices in primary education.

In a similar way to what was once experienced in the past, when in the midst of many discussions and experiences reported as positive, there was support to the inclusion of television and the newspaper in Portuguese teaching. Currently, it concerns us, despite the undeniable presence of various digital language products through the practices that came with the introduction of computers and the internet in people’s daily lives, schools may continue to guide its practices through graphocentrism, prioritizing tools from the print world. Accordingly, one of the many problems that deserve our attention, as researchers and teacher trainers, is the mobilization of tools and means of computer-mediated language practices – or similar equipment – in the construction of teaching-learning situations.

The expectation of ease is anchored to the hypothesis that the use of new technologies would be a motivational pedagogical strategy, and, at the same time, serve as didactic support. Motivational because, by incorporating daily language practices of the youth, the target audience of the school, a more welcoming environment would be created in accordance with the interests, knowledge, and usages of this public; and didactic because, given the supposed absolute presence of equipment for teachers and students, other alternatives for educational tools would be possible, besides those of the print world. The belief originated by this ease effect becomes official when it is promoted by the administrative/governmental discourse, which “guarantees”, through official programs, the guidance, support, and incentive to use technologies in the classroom.

As a result, this is the problematizing context for primary education and for teacher training in teacher education programs. For primary education, the need to include, take advantage of, and incorporate diverse digital media and products from specific technologies emerged from the development and use of computers. In addition to the same need for inclusion in teacher education programs, the prospect is also to expect commitment to preparing teachers-to-be to meet this need in their practice. This requirement becomes official when the Ministry of Education, by means of a specific document<sup>2</sup>, determines that teacher education programs – including language teaching ones – must cover courses or activities that approach this topic in their curricula,

<sup>2</sup> National Curricular Guidelines (Letras) – PARECER CNE/CES 492/2001 (Diário Oficial da União, 9/07/2001).

converting it into mandatory formation content. Therefore, there are two reasons that move us, as trainers, in this direction, which begins to manifest itself as a subject of academic interest, that is, interest in research and personal experience reports, almost continuously pointing towards the benefits of the inclusion of technology in the old-school practice.

Motivated, then, by the concern to create a space for study and support to primary education, aiming at addressing this issue, we created a set of study, extension, and research actions in 2011<sup>3</sup> that was mainly concerned with the investigation of the pedagogical production of digital media – specifically, the pedagogical blog – and its presence in textbooks used for the Brazilian Portuguese teaching, besides proposing alternatives for its use in school practices in primary education. During these actions and considering the results, which were published between 2014 and 2015 – see references to this production in the next paragraph –, we experienced several reflections and concerns, one of which is presented in this paper. The results are briefly presented in the two following paragraphs.

Initially, the teachers' difficulty in producing a pedagogical blog was observed by Silva (2013a, 2013b). According to the author, the difficulty laid in the production of the tool as a space to provide didactic actions with variable format and functioning, depending on the purpose of the manager – the teacher. This difficulty manifested itself mainly in the presentation and physical distribution of more appropriate markers to this aspect of the tool. Later, in assisting the teachers (PROLICEN) who had participated in the first extension course “Digital Media and Teaching”, in 2011, we found (RAFAEL; SILVA, 2015a) an excessive preoccupation with the physical construction of the tool in detriment of its pedagogical component.

Simultaneously, we were also investigating the use of technological resources and virtual support in textbooks. In general, this second set of academic production allowed us not only to confirm the presence of digital media and guidelines for its use in textbooks (EGITO, 2014, 2015; EGITO; RAFAEL, 2015), but also to understand the textbook as a teaching project, since its organization includes a sequence of teaching actions that are linked and ordered into the specific scope of language teaching: reading, writing, and linguistic analysis (RAFAEL; SILVA, 2015b).

It was in this context that we decided to offer, in the second half of 2013, an extension course called “Pedagogical Blogs and Textbooks in Primary Education”, which was aimed at Portuguese major and primary school teachers in Campina Grande and neighboring cities, located in the state of Paraíba, in Brazil, whose overall objective was to reflect about the use of digital media products in the classroom. More specifically, we wanted to lead the group of teacher and student teachers, the target audience of the course, to the production and maintenance of pedagogical blogs.<sup>4</sup> As suggested by the title, the course's proposal sought to align two distinct components, textbook and blog, considering the aspects that could approximate them: didactic and pedagogical; supra-ordered by a functional body: primary education. This relation was built with the support of the results of the aforementioned actions, which helped to reaffirm two fundamental ideas that motivated the proposal: (1) the perception of the textbook as a teaching project to be used as a tool for reflection, given its character as one of the most historically important elements of school practices and (2) the understanding of technological tools as products that depend on adaptation to different purposes, which has been documented throughout human history and our constitution as social beings. In short, the idea behind the course was to use the textbook as support for the construction of a digital tool – the pedagogical blog –, in order to reflect about its possible use with teaching features, especially the ones covered in the attributes “didactic” and “pedagogical”.

After completing the course and its report, the latter in compliance with institutional regulations, we comprehended the need to investigate how we constructed, in this extension course, the relation between school practice components and non-school practice components, generically speaking, and, more specifically, the relation between digital language products and Portuguese language teaching practices in primary education. Therefore, within the limits of our discussions, we sought to answer the following

<sup>3</sup> A set of actions, started in 2011, coordinated by professor Williany Miranda da Silva, which I started participating in 2012, by means of an extension course, Advisory Project (PROLICEN) and Research Project, the latter ongoing since 2014. Part of these actions include the contribution of an undergraduate student of Letras/UFCG in a research project that started in 2013, sponsored by PIBIC/CNPq/UFCG, in its final phase, on the use of technology in textbooks used for Brazilian Portuguese teaching, coordinated by me, and the contribution of graduate students, in their Master's research, from the Language and Teaching Graduate Program/UFCG, coordinated by professor Williany Miranda da Silva, whose development involved me as a researcher and appraiser.

<sup>4</sup> As proposed by Silva (2013a, 2013b), mentioned earlier.

questions: what type of relation was built between the tools, textbook and blog, as legitimate representatives of two distinct social practices – school and digital ones, respectively –, and which components of those practices guaranteed the construction of this relation?

From a theoretical-methodological point of view, we are situated in the field of Applied Linguistics, focusing on the construction of school practices and the reflection about the need for teacher education related to the demand of technological professional practices. We believe that the present discussion contributes to the production of knowledge in this field, and, indirectly, brings awareness to the difficulties faced by those who accept challenges such as understanding the disparity between teacher education and teaching practices.

The theoretical framework used to conduct our reflection included the social theory and institutional practice (GIDDENS, 2009 [1984]), associated with studies on online language practices (BARTON; LEE, 2015). From these theories, we are particularly interested in the concepts of social practice and virtuality, considering we have as corpus two documents of the aforementioned extension course: the course plan (hereinafter CP) and the final activity report (hereinafter FAR).

The present discussion is organized into three topics. The first topic aims to present the theoretical concepts taken as the basis for developing the explanations of the phenomena present in our data. We initially expose our understanding of digital language products, associated with the concepts of technology and technological products, in order to perceive virtuality, in a broader sense, as one of the characteristics of social practices. To clarify this concept, according to our object of study, we bring the notion of social practice from a sociological point of view, focusing on the following components: agents involved, time, and space/place. In the second topic, we describe and comment on the condition of production of the extension course, focusing on the expectation and organization of its proposal, seeking to highlight relevant points for the issue addressed in this paper. In the third topic, we develop an analysis of the research questions, based on the main observation that the relation between the practices considered here – school and digital – is complementary, ensured by the specific components of both social practices.

## 2 SOCIAL CONSTITUTION OF THE SCHOOL PRACTICE, AGENTS AND TOOLS

The question that guides the present discussion was investigated, as we have mentioned, within the field of Applied Linguistics; in a more general way, regarding the construction of school practices in language teaching, and in a more specific way, concerning the operation of technological tools in the constitution of this practice. In order to do this, we use Lévy (1993) and Kenski (2012) to elucidate the meaning that we assign to “virtual language products” and, later, we adjust it to the understanding of “school practice”, which will guide our reflection.

When referring to “digital language products”, we are based on a conception of technology as the set of tools created by humans to aid in the resolution of physical or abstract problems – eating, medicating, learning, studying, among others –, and appropriate uses to meet our needs, serving certain purposes in different periods of time (KENSKI, 2012, p. 19). An example of this may be the use of what we know as “pencil” and “pen”. They do not only serve as tools for performing school tasks such as writing an essay. Transferring this reasoning to the possible uses of a computer keyboard or a smartphone, the same conclusion is drawn.

Still according to the same author, with support from the ideas developed by Lévy (1993), technology is not restricted to products and equipment and cannot be conceived only as physical, since spaces or other products serve as support for carrying out maintenance actions or the construction of knowledge by humans in their relationships with each other, such as technologies, written and digital language, as well as spaces where these take place. As such, we must also consider, along with Braga (2007), the technology’s mediating character. The written context, for example, serves as a mediator to transfer what was in a face-to-face oral context, and the digital and virtual ones also have the same function.

Given the reflective aspect of this paper, we intend to guide this discussion towards the place of tools or equipment in social practices, or even the language products generated from the use of certain tools – from pens to smartphone keyboards, from paper to screens... –, in the constitution of teaching situations. The guiding principle of the use of tools/equipment were conducted by the objectives of each practice. Thus, whatever products that come to the school via prepared materials, such as textbooks, or materials to be produced, according to the choices of their agents, teachers, and students, were used dependently in relation to their objectives. Therefore, we must consider, once transposed to a different social practice from which it originated, a certain digital or non-digital language product had certain characteristics altered or reinforced in view of its new function.

In the context of language studies, the concept of “practice”, which is socio-anthropologically inspired, travels through Linguistics and Applied Linguistics to support a contemporary view (SIGNORINI, 1998; MARCUSCHI; SALOMÃO, 2004), according to which, the problems that are investigated go beyond formal and structural limits, and are related to communicative, interactive, cognitive, and (socio-)historical processes which involve human beings in their daily activities. These aspects of social life affect language, which exerts “stabilizing and/or modifying” influence on the way human beings (re)construct their actions in society (PEDROSO, 2013, p. 65). These actions are, then, named practices.

The “social” attribute certainly contributes to the productivity of this concept in explaining linguistic/language phenomena, from its constitution to the implications of its use: description and function of texts as verbal manifestations of a given language (BRONCKART, 2008; MARCUSCHI, 2011); teaching and learning approaches through reading and writing, as well as the possibilities of solving specific teaching problems (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010; SCHENEUWLY; DOLZ, 2004); implications for the formation of citizens who are skilled in the mobilization of language uses, participating in society (STREET, 2014 [1995]; KLEIMAN, 1995), among many other objects of theoretical and applied studies.

We are thus faced with two specific situations of language production: daily and institutional ones. The first is embodied in the various social routines – from the family context to formal ones –, with the support of natural – sound – and artificial – letters – resources, in the limits of the linguistic production of a given natural language, and of other typical contemporary resources, all with an artificial nature. From this universe, a very complex set of products and modes of production, consumption, and circulation characterize our actions in society. The second, of a strictly formal nature, corresponds to language products that ensure the existence of institutions, regarding bureaucratic, administrative or organizational aspects of their activities. Among institutions, the school, in order to maintain itself as such, needs a specific way of producing language for its ends, which will inevitably also depend on the demands that the external world is directed towards human beings as social agents. Commonly, we hear schools need to be up to date timely and in proper place, and that teacher training courses need to be less theoretical, as well as many other complaints on this dependent relation.

Nevertheless, the relations between the products of our actions, generated by repositioning in different situations of use, do not always clearly reflect the duration of our acting. An explanation for this fact may come from a sociological point of view, which, in this paper, we used as the main support of our reflection. The routinized character of daily life (GIDDENS, 2009 [1984]) makes us, human beings, participants in various situations of language use, which organization seems, almost at all times, so familiar that they become blurred as to what we actually do, while we act, speak, write, listen, or simply “be”/“exist” in the world. However, “the routines of our daily lives are fundamental even for the most elaborate forms of social organization” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 75). As elaborate forms of social organizations there are formal institutions, among them, schools, and in them, individuals that interact physically, frequently, in person, in contexts of interaction.

This conceptual basis of the way social life is organized – sociologically thought – provides the needed characteristics for what we consider, still generically – but necessary for the purposes of the reflection to be exposed in this paper –, as “school practice”: a situated routine of interaction, in which human beings, as specific agents, operate established ways of habitual life – here, we can relate habitual life with the important notion of *habitus*, as proposed by Bourdieu (1977). The situated character of the encounters that shape school practices, as well as in daily life, has its duration – *durée*, in its original formulation by Giddens (2009 [1984]) – of activity – here understood as the complex set of individual or collective actions of individuals – by opening and closing, or in other

words, their existence is bracketed. Thus, what characterizes its functioning remains within the limits of its routine. Who, as a teacher, has not heard in the classroom questions such as: “Is it over, teacher? Can we leave? Is it classwork or at homework?”

The duration of a practice, from the sociological standpoint, is directly dependent on a conception of time and space/place. At this point, it is necessary to distinguish these categories as the limit of occurrence of social events – for instance, delimit in time and physical space the occurrence of an event that we can call a class – and as components of the constitution of a memory of what a social event is. This second sense, as we will discuss later, is the one we comprehend as how school practices are constituted, given their institutional character.

In order to carry out their actions, human beings, in their condition of participants in social practices, from informal and daily to formal institutional ones, must be disposed in a given time and a given space, which, in the case of the more formalized contexts – meetings, classes, etc. –, will always require the use of equally specific equipment – tables, chairs, pens, paper, computer, etc. – and conduct to be considered appropriate – who can use a certain table, who should remain sit, who operates the computer, etc.

Tables, chairs, paper, and computers are human products that, generically, could serve as equipment or tools to aid the materialization, in the physical world, of the actions intended by individuals who need to make, maintain, and run social routines, guided by a memory associated with times and places. However, their use is controlled by the character of what is situated in the context of social interactions, not considering, here, the unreal sense of control that humans perceive they have on what they produce. With telephones, for example, we, humans, can maintain minimum daily interaction, communicate from great distances, not in person, with others. Originally, this was the telephone’s function. But what do we talk on the phone, with whom, with what purpose? Moreover, the fact that the situation is not direct – face-to-face – can contribute to what in a more direct interaction could be prevented by a behavior considered inappropriate: saying exactly what we think of a colleague. Long ago, with writing – a technological product –, humans could similarly camouflage a type of “discursive consciousness” (GIDDENS, 2009 [1984], p. 52) so as to be able to act with words, outside the limits of a given routine.

For this moment, and for the purpose of this discussion, we intend to propose a conception of school practice as situation of an institutional routine in which individuals act – practical consciousness, for Giddens (2009 [1984]) – in a certain time and space, and are guided by a discursive memory – or consciousness, for the same sociologist –, according to rules, or situational structural elements, using tools or equipment – here understood as technological products – built, originally or not, for the purposes of this practice. Historically, textbooks have been a tool of this nature in our education system, which, for the case here in focus, has been transformed into an object of knowledge about language teaching to support the construction of a new object that belongs to a practice outside the school – the blog as a product of digital language.

From this perspective, we are reflecting about the recursive character of social practices, that is, even admitting that “practices change over time,” one must know exactly what changes. In the case of the school, as a formal institution with formally elaborated activities, saying that the presence of “new technologies” has changed its practice(s) seems simplistic. In making such an assertion, one must discriminate what character, component, structural element of that practice is in focus.

Moreover, from a sociological point of view, we consider important the notions of presence and concealment (GIDDENS, 2009 [1984]) in social encounters that shape social practices, subjecting to theoretical treatment one of our objects of interest, school practices. Much of the preservation or maintenance of social routines is guaranteed by what Goffman (1996 [1959]) presented, an important contribution to studies on interaction, when he expressed, as a rule, face-to-face interactions present clearly defined openings and closures regarding time, and that monitoring their adequate accomplishment occurs by physical demonstration, including gestures and signals of those involved in the situation. In addition to this characterization of the co-present organization of social encounters, we must also bring to light what is, in a sense, “hidden” but not irrelevant to the conduct of a given social practice, its actions, and the exclusive uses of tools or equipment.

Thus, we are not focused on the explicitness or predictability of what constitutes school practices. We know that their operation is carried out through meetings between teachers and students, which we call classes, between teachers and teachers, which we can call pedagogical meetings, among others. We know that in the physical space of schools there are tables, chairs, books, pens – more predictable? –, doors, windows, glasses, pans, television, computers, smartphones, etc. – the latter items being less predictable or unpredictable? The notion of space of operation therefore exceeds the physical boundary of a classroom or school building, and must be understood as a wider setting that includes agents, actions, and purposes from the political to the family context. Linked to the space or context of functioning, time, in a way, is another relevant category for investigating social practices, and, in particular, school practices. In this case, time is related to the duration of what maintains a certain set of actions as a practice stored in the agents' memory.

Time can be related to how long a school year lasts, a term, a class, an activity. The existence of these periods depends, rather, on what has already been determined as school time. The time for teaching, however, exceeds predictability and control within the limits of *Chronos*. The feeling of not having done enough on (“real”) time is more common than the opposite, as well as the feelings of working more before or after than during the “class”. This fact leads us to possibility, that is, is it possible to have more time than it seems?

Conversely, the constitution of the school in time – in the historical sense, not chronological one – limited its action to physical space, keeping in the practical consciousness the idea of time schooling, which consequently generated a distrust in educational actions that are not materialized as the “two signals for entering and leaving” the building where there are environments which are suitable for the performance of tasks and are legitimized as educational ones. Far from wanting to end the discussion, erasing the specificity of functioning from the “disciplinary” and administrative point of view of the institution, we discuss the need to consider this category more flexibly, in an expectation of its inclusion in investigations such as the one we propose about the relationship between school and virtual language products; especially when we think of them at the service of schools.

Approximating these ideas and the way curricula are elaborated and the constitution of school subjects, we believe it is possible to find an intersection point between practices – school and non-school ones – of use and language teaching. For scholars in this field, such as Saviani (2010), curriculum development and the constitution of subjects, which historically manifest themselves as academic knowledge – considered school practice –, are not established in a linear way. They result from negotiations based on priorities related to attending to official purposes, agreement with the government, conflict of interest between the involved agents, degree of acceptance or rejection of proposals that contradict traditions, among other intervening factors. Thus, much of the constitution of the school practice will always be dependent on a possibility, which, in our view, can be considered a favorable aspect to agents in making choices.

We focus, then, considering the analysis to be developed, this unexplored aspect of social practices, including school practices: virtuality in a broader sense. For this, we use, as theoretical support, the concept proposed by Barton and Lee (2015, p. 44), for whom “[...] virtualities are possibilities and constraints of actions that people selectively perceive in any situation.” In our view, it is possible to establish a relation with the sociological concept of practice, especially to build a reflection on what is possible to be inserted as a component of one practice into another. Historically, we know that schools have always needed this strategy for bringing into their activities, for example, texts produced in the literary sphere, and later journalistic – or printed – ones, and so on, which constitutes one of the specificities of their practice: teaching.

One of the problems that deserve our attention, as a branch of the idea of social practice virtuality, when applied to the constitution of the school practice, is still the granting of legitimacy of what is typical of a given practice considering the presence of elements of the new practice, as with the supposed idea of enhancing teaching by the mere presence of different or new technological tools. Street (2014), when commenting about the impact of writing in the Middle Ages, already warned that changes in the visuals of the means, for instance, alter the value of the written word itself, giving it a different status from the spoken word. Nowadays and for the interests of this discussion, it is necessary to reflect about the function of technological products or the virtual language in contemporary school practice. It is within this scope that the present study is situated.

### 3 THE EXTENSION COURSE AS AN OBSERVATION FIELD

The extension course, in focus in this study, was called “*Pedagogical Blogs and Textbooks in Primary Education*”. It took place in the second half of 2013<sup>5</sup>, during forty-five hours, and it consisted of face-to-face meetings on Friday afternoons, in one of the classrooms at the languages department (UAL), in the Federal University of Campina Grande. It was taught by me – author of the present paper – and another professor from the same aforementioned department. Thirty-nine students were enrolled and nineteen completed it. Of these, six were teachers in primary education – one taught History and five Portuguese –, the remaining were regular undergraduates or graduates.

As mentioned in the introduction, this course represented the continuity of previous actions, of the same nature, from 2011 and 2012, associated with research activities. The knowledge resulting from this experience resulted in our expectation to find, in school practices, elements that would help in the construction of an understanding that a pedagogical blog or any other instrument of this nature should have a technical and instrumental function in relation to teaching, and should also be a virtual space for verbal interaction where teaching-learning situations could occur. This knowledge brought textbooks, as school tools, legitimized as such by the Brazilian educational system, closer to blogs. Our hypothesis was that textbooks could serve as knowledge basis to produce a similar space in a virtual context, since they constitute examples of planning, in the form of teaching sequences – objectives, contents, activities, and assessment – with free and institutionally authorized entrance in classrooms, and are supposedly known to be historically constituted by school practices.

Hence, the execution of “*Pedagogical Blogs and Textbooks in Primary Education*” was not only an opportunity for continuing previous work, but also for theoretical reflections about teaching on the use of technological practices in the construction of blogs, and to understand the forms of this use suggested by the textbook itself.

The concrete justification for its implementation has two branches: one concerns teachers in primary education, and the other one concerns undergraduate students in teacher education programs. First, the realization that professionals in public school are beginning to face a digital environment, with computers with internet access, and since it is common to hear that they do not feel comfortable using technology, and that they have textbooks as a tool for structuring teaching; and, secondly, the verification that undergraduate students use digital technology and virtual spaces for different academic activities and varied personal interests, yet do not always regard them as prone to insertion in the school space to support specific teaching tasks.

Undergraduate courses still maintain an expectation of training based on the knowledge paradigm that is limited to its specificity. Thus, for language education programs, for example, the absence of subjects which content cover virtual language, its modes, places and means of production, as well as the little use of its spaces for academic activities – which leads to events like the great number of reprints within universities, the rush of students to “copy” the fragments of books minutes before the beginning of the classes, the students’ complaints about the financial cost of “paper” reproductions, among others –, which, generally, depend on action, not so well seen in the eyes of tradition and habits – or the established social routine – of some teachers when promoting experiences of the virtual world to their students. However, these actions are occasional and unsystematic and do not consolidate a reflection on the use of digital technology and virtual spaces of language as tools that can help and extend the teaching-learning dimension of reading, writing, and other objects of formal education.

Thus, based on this problematizing context, the extension course intends to present a path, in order to collaborate with balance in the relation between two distinct, though, historically, interrelated, language uses/production practices: school and out-of-school; represented, in this case, by textbooks and the blog, respectively. We should also point out the approximation we constructed between textbook and blog was supported by the social practical notion – discussed in the previous section. For Barton and Lee (2015, p. 46), what literacy studies provide is an internal perspective on people’s real practices in response to what they perceive as possibilities and constraints in particular situations. Therefore, on our observation’s interests, the expectation towards the course

<sup>5</sup> Since the elaboration of the aforementioned extension course, we intended, as the course instructors, to use it as research *locus*. However, this depended on the approval of a research project (see footnote 1), granted in 2014, and the approval from the Research Ethics Committee, granted in 2015.

was to somehow learn, from a set of possibilities of using the blog, what could possibly be taught to people, without distorting the blog's means, but ensuring that its secondary functionality would be, rather, an auxiliary teaching service. Supported by the same authors, who affirm that the blog is an open space for language use, where people can act with different purposes, our actions were guided by the understanding the textbook as a structured language setting with a previously defined purpose, equally virtual, once we understand their use depends on choices made by humans, as teachers, in different situations.

In the next topic, we attempt to develop the intended reflection about the relation between virtual language products and language teaching practices in schools, investigating the way of building this relation in the aforementioned extension course. The data, as we have said, comes from two important course documents: the course syllabus and the final activity report.

#### 4 RELATIONS BETWEEN SCHOOL AND DIGITAL SOCIAL PRACTICES

As educators, developers and executors of such actions that are hereby presented, our intention is to introduce an approach that can contribute to the theoretical and applied discussions about technologies and language teaching, by pointing a way of treating objects from a language practice when placed in a different kind of practice. In this case, from a daily practice that, though virtual, materializes itself in the use of language via social networks and other virtual spaces, to an institutional practice marked by face-to-face interactions, which take place in limited time and space, unlike in a virtual practice. By linking these two language practices, we create a connection which is based on the characteristics of their constitution and functioning. Therefore, we believe it is relevant to investigate this activity taking into account the following questions: what kind of relation was built between the textbook and the pedagogical blog tools as legitimate representatives of two different social practices – respectively, educational and digital –, and which components of these practices guaranteed the construction of this relation? Our data for analysis are fragments of the course syllabus and the course final activity report.

Our main finding, based on the course proposal, according to the theoretical bias adopted here, is the manifestation of discursive consciousness, according to its sociological definition (GIDDENS, 2009 [1984]), as a result of practical consciousness. A practice must be theorized in order to make agents even more able to carry out actions of maintenance, preservation, renovation, changes or alterations of such given practice. In the case studied here, the relation built between educational and digital practices was both complementary and accommodative (item 3.1, below). In this construction, the fundamental component was the type of knowledge that was mobilized, to which components or characteristics of the constitution of these objects belonging to different social practices were added (item 3.2, below).

To build this relation, at least two types of knowledge have proved to be essential; both historically secured in our memory due to their place of production and functioning. The first is the knowledge about the subject of the teaching practice and the second is the knowledge regarding the tool used (textbook and/or pedagogical blog).

Regarding the teaching object, which character is epistemic by nature, knowledge comes from two different sources: from the academic environment, as a place of scientific production, and from the tradition of language teaching, as a place of consolidation of academic knowledge. The relation between specific knowledge about this object guarantees, as later discussed, a kind of epistemological security, which puts the teaching object in a central position around which other objects gravitate.

Among the other objects, the tool, which can be named from the point of view of its function, as pedagogical and/or didactic, and that, based on its form, can be named as support, material, genre, and so on. As for this tool, we equally mobilize two types of knowledge: that of the user and that of the professional. The relation between the two will be of exclusion, since it is necessary for the agent to make choices regarding knowledge that will be used predominantly at a specific time and place. This will bestow on the tool a peripheral character.

This general statement of analytical verification will be divided into the next two topics, in which we will initially focus on the manifestation of complementarity and accommodation relations between practices, and then on the components of those practices mobilized in this construction.

#### 4.1 COMPLEMENTARITY AND ACCOMMODATION BETWEEN SCHOOL AND DIGITAL PRACTICES

As we will discuss, the relation of complementarity is generally established between knowledge considered as training knowledge or teaching performance knowledge and the accommodation between training or acting knowledge and the use of a tool regarded as pedagogical:

(1) Contribute to complement the training of undergraduates and primary education teachers by addressing contents on the use of virtual and printed media in the classroom for teaching-learning purposes; comprehend the use of digital media proposed by textbooks in elementary education; establish the blog as a didactic-pedagogical tool; relate reading and writing practices worked in the school context to the virtual media and textbook; analyze and/or create activities that require the use of technological resources. (PC - Objectives)

In (1), we lie the course objectives. The idea of complementarity in the passage “contribute to complement...” in addition to highlighting straightaway a gap in the teacher training with regard to the approach of the use of “virtual media” for learning purposes, presents itself as the guiding aim of the actions to be developed in the extension course. Next, the expression “*training of undergraduates and primary education teachers*” highlights a place to which knowledge about the use of virtual media should be directed – by addressing contents on the use of virtual and printed media. In a juxtaposed way, knowledge covering virtual media is presented in order to “*establish the blog as a didactic-pedagogical tool*”. Thus, these are the two types of knowledge of academic nature that will join the textbook as a component of school practices, which seem to be emphasized in the stated objectives. We must observe that we may have been assuming beforehand the place to be held by the component of this new use of language in practice, the blog. This may have happened unconsciously (GIDDENS, 2009 [1984]), due to the fact that we do not lose sight of the specificity involved in the practice of language teaching.

In the same presented passage, the use of three expressions – “*for teaching-learning purposes*”, in the first objective; “*proposed by textbooks*”, in the second objective; “*that require the use of technological resources*”, in the last objective – not only makes us reflect about the inclination to keep focusing on school practices, but also, inevitably, provides the type of knowledge that needs to be engaged/mobilized: especially about language teaching and about textbooks, as well as their place in this relation. If we invert the syntactic order of these expressions, we find the following sentences: “the teaching-learning purposes are...”, “the textbooks propose...”, “X requires the use of...”. We observe that the absent component in the sentences structures will always bear a complementary character, that, nonetheless, is volatile, peripheral, and circulating. Consequently, what ensures the functionality of the complement is the possibility of accommodation by function similarity, not form, since the purposes are determined by the teaching-learning process, the proposals are originated from the textbook and the demand comes from X. In other words, a book or a blog are not necessarily didactic-pedagogical tools.

When we compare it with the content statement and the methodological proposal of the course, we perceive that this relation is maintained. This is what we shall verify in the analysis of the next two fragments, (2) and (3).

We emphasize the content of the course as one of the structuring components of typical academic behavior underlying the actions developed in institutions, such as the situation in focus: the extension course. Even assuming that, from the course’s standpoint, our aim was to show that the practical activities were the result of reflections developed from discussions about the potential of media support and methodology, without, however, losing the characteristics of a workshop designed for the course from its beginning, we needed to comply with one of the governing rules of the social situation, according to which it would be necessary to recognize the course, like in any other social situation, as formal education, an activity plan – or a course syllabus; according to the policy used in institutions. In such document, as we know, besides objectives, methodology, forms of assessment, and basic bibliography, we

should present the content “to be taught”. Thus, the relation established between the educational and digital practices is guided by an entrance into an experience of a conceptual nature. Undoubtedly, this moment was very substantial, especially for us, the course teachers and researchers, since it allowed us to (re)construct this relation from our theoretical perspective and to verify its intersection and limitations. Therefore, in (2) we present the conceptual design of this relation, in this fragment that represents the programmed content of the extension course:

- (2) Teaching-learning Process and Didactic Projects
    - 1.1. Teaching and Learning Concepts
    - 1.2. Didactic Projects
    - 2. Literacy Practices and Teaching Knowledge
      - 2.1. Digital, School and Vocational Training
      - 2.2. Existential, Social and Pragmatic Knowledge
    - 3. Printed and Virtual Media
      - 3.1. Textbooks
      - 3.2. Pedagogical Blogs
- (PC - Programmed Content)

As it may be observed, the content items are superordinate by two theoretical bases that signal the entry of our actions, as teacher trainers and course conductors (mediators), in the context of an understanding of school practices as a place for teaching-learning mediated by “didactic projects”. On the basis of this concept – school practices compose the place where the teaching-learning process of X is developed in such a way that it is guided by a plan – lied, for us, the understanding of the practice as a set of activities manifested in concrete acts – for instance, the selection of material – made by individuals who take the position of agents of an institutionalized practice and are, in order to act as such, supposedly, experts on the specific instruments used in this practice. In this case, the engaged knowledge is on school practices, more specifically, on language teaching and the instruments used for its accomplishment.

At the top of this conceptual scheme, the items textbooks and blogs are intermediated by three concepts: teaching, literacy and knowledge. In this context, teaching should be understood as a process of an institutionally oriented action for ends that are predetermined by a historically constructed social practice, and its development requires the abilities of acting that is mediated – or performed – by different linguistic activities – materialized through reading and writing of language products – and specific knowledge of the necessary instruments – empirical, theoretical, and technical – to make suitable choices for particular purposes. Therefore, the relation between school practice and virtual language products, from the monitoring of the extension course focused in this paper, is characterized as complementary, as far as the observation carried out here allows us to verify that our way of constructing this relation has shown that the use of the product – virtual or not – cannot overtake the specificity of the social practice to which it is destined as an instrument. The practice determines possible uses, confirming, then, the observation made in the analysis of the objectives (fragment 1).

Examining the methodological proposal of the course, we detected, in some fragments of the report, the same construction movement of complementarity and accommodation between school and digital practices. The following fragments (3) and (4), that were extracted from our comments in the report, help us to perceive this construction:

- (3) In order to carry out the teaching activities pictured for the aforementioned course, two stages were concomitantly systematized and named as follows: 1. Analysis of the textbook and the pedagogical blog and 2. Workshop for the creation and maintenance of the pedagogical blogs created in the course. (FAR, p. 4).
- (4) For the first stage, there were systematized activities in which the students, in a first moment, were to reflect about the organization of the textbook regarding three branches: reading, linguistic production and analysis; and, in a second moment, related the knowledge about the textbook with structural aspects that constitute a pedagogical blog: gadgets (markers, followers, applications in general) and comments. (FAR, p. 4).

Firstly, it is worth mentioning, in (3), the systematization of the methodological proposal in two stages, indicating two distinct, yet “concomitant”, places and periods of time, materializing the intended action of keeping the already known textbook as support for

the construction of the new element, in order to adjust it to the structural and functional conditions for the purpose to which it would be assigned: being didactic-pedagogical.

Secondly, the predominant relation, in this case, is the accommodation between kinds of knowledge, since a movement towards appropriation is privileged. This movement is carried out through exercises of reading and analysis – textbook and pedagogical blog analysis –, aiming for production – workshop for the creation and maintenance of pedagogical blogs produced in the course. Although supposedly concomitant, the actions have a distinct nature and are done in different periods of time: up front, the analysis exercise is made for consolidating knowledge of the school routine. The textbook manifests this knowledge. At this point, we could better understand and lead a reflection about the textbook as an object that is previously structured – in units, chapters, parts, sections... – by an institutionally responsible agent that is authorized to propose forms of agency, what is not as rigid as an institutional order. Its fixity is limited to what is expected as to the specificity of what it presents as goals and contents and the way it is organized. Therefore, this understanding guided the relation that was intended to be built between school practice and digital practice.

Finally, in (4), the way in which the relations of complementarity and accommodation between the types of knowledge are adjusted must be highlighted. Knowledge on the textbook as a compound product was taken as a starting point – *...in relation to the composition in three branches* – by previous elements. These elements preexist to the analysis exercise and are part of the specific social action in which this instrument is inserted: language teaching. The action was to outline, guided by a manifestation of discursive consciousness – in Giddens's words (2009 [1984], p. 56-57) –, a way of bringing out something known from the social routine – the textbook –, in this case, from the school. However, because the textbook is embedded, cognitively and mnemonically, in practical consciousness it seems minimal what is known about it. To put in another way, because it is embedded in the school routine, it promotes a certain type of security for the user, who thinks of it as a well-known element to the point that its exploitation as a technological resource becomes barely visible.

The discursive action has the effect of revealing motivation from the daily activity of using the textbook, which is silenced or inhibited in the actions of the practical consciousness. The textbook is – or is not – used in the classroom, but little is known about its presence: it is on students' chairs, on the library shelf, in storeroom boxes, on bookstores shelves, on the internet... The proposed strategies of analysis and comparison, taking the textbook as a supposedly known element, can thus be considered as a kind of psychic mechanism of memory, supported by the school action context. This mechanism makes visible the knowledge about the school practice of language teaching, which has been historically marked by the presence of textbooks that allows us to accommodate any other instrument or material, instead of them, provided that its use is in function of one of the objectives of the practice itself.

#### 4.2 THE MOBILIZED COMPONENTS IN THE CONSTRUCTION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRACTICES

As already indicated in the previous item, we must discriminate which components of the two practices, school and digital, were important in the construction of complementarity and accommodation relations. In general, we can affirm that they belong to two non-excluding natures that are produced, however, in different places: cognitive and experiential.

The cognitive component refers to two types of knowledge: theoretical-academic and professional. The theoretical-academic knowledge refers to the set of statements about facts and objects of our social practices, that are taken as true at certain times and validated in teacher education courses. What we know about language and teaching, concepts and descriptions of modes of operation may be associated to this knowledge. The professional cognitive knowledge lies in the scope of institutional action, to which we can associate what is known, for example, about what is or what means teaching Brazilian Portuguese and its academic functions.

The experiential knowledge also refers to two types of knowledge: that of the user and that of the professional. The user's is associated to the knowledge about various everyday social practices, and knowledge about the role of the instruments, equipment, and materials necessary for their conduct. The professional's is associated to knowledge about the use of certain instruments or materials in a way towards a specific purpose of a particular practice.

For demonstration purposes, we can consider the fragments:

(5) For the second stage, the students had access to a tutorial on blogs (prepared by a volunteer in order to meet the specific needs of the course). This was adapted to meet the “pedagogical” nature of the support, aiming at satisfying the interests of each administrator and created blogs, with postings of activities proposed by them. (FAR, p. 4).

(6) In common, there was the interest in learning to make use of the pedagogical blog as a potential tool to complement their teaching activities. Our intention was to relate this need to previous knowledge, which was to reflect about the textbook as a teaching project. This, being a material fully available to everyone, could provide elements for the construction of the virtual innovation: the pedagogical blog. (FAR, p. 5).

To illustrate the statements presented above, we highlighted, from fragments (5) and (6), the adaptation of the blog – *this was adapted to meet the “pedagogical” nature of the support* – and the knowledge required to meet expectations – *the intention was to relate this need to previous knowledge, which was to reflect about the textbook as a teaching project*. As can be seen, two knowledge bases stand out. The adaptation action, understood here as an accommodation relation (item 3.1.), requires knowledge about the teaching object whose evidence materializes in “meeting the ‘pedagogical’ nature of the support” and in the instruments themselves: the blog was adapted and the textbook taken as an example of something previously known, both being considered as known by the agents involved in the situation.

Therefore, the relations of complementarity and accommodation between what is peripheral, what is circulating, what is possible and what is socially established are evidenced in the following actions: concern in adapting what is “new” to the necessary conditions for the functioning of the “old” (teaching-learning); and respect the virtuality of the actions of others; ease actions according to the interests of the participants. For this purpose, it was important to mobilize what appears in these fragments as “prior knowledge” or what is supposed by the use of the preposition “about” – “about the blog”, “about the textbook” –, as part of what can be said, expressing verbally, about the social conditions for performing actions in different practices.

What we have, finally, is a heterogeneous set of types of knowledge that, cognitively, covers what is known or is thought to be known about language teaching, teaching objects, didactic materials and their forms of organization and functioning. To trigger this set of types of knowledge, it is expected a social agent that is characterized as academic-scientific, for knowing how to locate, theoretically, in academic space and in his/her, also heterogeneous, production of knowledge about our language actions, as users of social practices, for making use of technological instruments available and necessary for everyday actions, governed or not by formal institutions, and professional, for knowing the interests and the form of organization of the social context in which many different means, apparatuses, instruments and materials come from the outside.

## 5 FINAL CONSIDERATIONS

The experience in the extension course, focused in this paper, as well as our investigative look on the path we have built, as an alternative to think about the relation between social practices, has helped us to discriminate the nature and the components of this relation, especially regarding the insertion of digital/virtual instruments in school practices.

The results of the present research show not only the possibility of insertion, but also elucidate, in our view, how we should understand the encounters of different social practices. Surely the first characteristic of the relation is complementarity, that is, the idea of the non-existence or insufficiency of the components of the supposedly more stabilized practice; In this case, the school, which, ironically, would always need external complements. On the other hand, this idea is only conjectural, because the external component needs to be integrated into what is stabilized, which leads us to the second nature of this relation, which we call accommodation. The guarantee of effectiveness or possible success of this relation depends on the mobilization of the two fundamental components of the construction of social practices: a cognitive one that refers to what is known about its functioning, and an experiential/professional one related to what is known about the instruments necessary and appropriate to the situation.

Considering these results in order to rethink the current teaching and teacher training settings, we arrive at a profile that demands an agent in the role of planner, executor, and manager, who is able to make choices guided by the understanding of the didactic-pedagogical instrument, blogs, or any other media and materials, which can be virtual, possible, volatile, always depending on the construction of school practice as social practice.

## REFERENCES

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e acesso social. In: KLEIMAN, A. B., CAVALVANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, discursos e textos**. São Paulo: EDUC, 2008.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. . O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 16.2, p. 105-126, 2015a.

EGITO, G. A., RAFAEL, E. L. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. de. (Org.). **Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2015b. p. 841-853.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1984].

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1996 [1959].

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas - SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A.; SALOMÃO, M. Introdução. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26. PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 7, p. 64-86, dez. 2013.

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. O blog na prática escolar: dificuldades na construção do pedagógico. In: ZOZZOLI, R. M. D., SOUTO MAIOR, R. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015a. p. 267-286.

RAFAEL, E. L. SILVA, W. M. da. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 262-277, dez. 2015b.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-100.

SILVA, W. M. Letramento digital e blog pedagógico em contextos de ensino. In: XAVIER, M. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: entraves, perspectivas e experiências tecidas**. Campina Grande: [s.n.], 2013. p. 1347-1370.

SILVA, W. M. Blogs pedagógicos e práticas digitais: links para a ação docente. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 12, p. 1-20, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Plano de curso**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2013, 2 p.

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. **Relatório final de atividades**. Curso de Extensão Blog Pedagógico e Livro Didático na Educação Básica. Campina Grande: UFCG, 2014. 10 p.

Recebido em 20/06/2016. Aceito em 22/09/2016.

**PARA  
UMA  
ESTÉTICA  
DA ERRÂNCIA:  
O CORPO,  
A DANÇA  
E A ARTE**

**PARA UNA ESTÉTICA DE LA ERRANCIA: EL CUERPO, EL BAILE Y EL ARTE**

**FOR AN AESTHETICS OF THE WANDERINGS: THE BODY, THE DANCE, AND THE ART**

**João Flávio de Almeida\***

Universidade Federal de São Carlos

**Dantielli Assumpção Garcia\*\***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo investigar alguns questionamentos do campo da Estética da Arte no interior da Teoria da Linguagem de Michel Pêcheux, propondo, assim, uma Estética Pecheutiana. Buscaremos em seus textos por referências diretas e indiretas que permitam lançarmos as bases para uma nova estética, provisoriamente chamada de Estética da Errância, procurando por fundamentos que permitam algum esboço da arte no seu sentido mais amplo. Na intenção de vermos o funcionamento da Estética da Errância, tomaremos como ponto de discussão a dança e as possíveis linguagens produzidas por esse corpo em texto: se sentidos em deslocamento ou sentidos em suspensão, logo, errantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estética da Arte. Errância. Dança. Pêcheux.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo investigar algunas preguntas sobre el campo de la Estética del Arte desde la teoría del lenguaje de Michel Pêcheux, proponiendo así una estética Pecheutiana. Buscamos en sus textos por referencias directas e indirectas que permitan sentar las bases de una nueva estética, denominada, provisionalmente, como Estética de la Errancia, en busca de bases

---

\* Graduação em Comunicação Social. Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS - UFSCar), e doutorando pelo mesmo programa. Pesquisa: Estética da Arte em Pêcheux. Bolsista CAPES. E-mail: joaoflaviodealmeida@gmail.com.

\*\* Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Mestrado (2008) e doutorado (2011) em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Pós-Doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP / 2013-2015), Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Bolsista PNP/DACT/PROAD/PROF. E-mail: dantielligarcia@gmail.com.

que permiten algún esbozo del arte en su sentido más amplio. Con el fin de ver el funcionamiento de la Estética de la Errancia, tomaremos como punto de discusión la danza y los posibles lenguajes producidos por este cuerpo en texto: si sentidos deslizantes o sentidos suspendidos, errantes.

PALABRAS CLAVE: Estética del arte. Errancia. Bailar. Pêcheux.

ABSTRACT: This article aims to investigate some art Aesthetic issues within Michel Pêcheux's language theory. We seek in his texts direct and indirect references that allow us to lay the foundation for new aesthetics, provisionally called Aesthetics of Wandering, looking for foundations that allow art sketch in its broadest sense. In order to see the operation of the Aesthetics of Wandering, we will take dance and the possible languages produced by this body into text: if felt in displacement, or felt in suspension, wandering.

KEYWORDS: Art Aesthetics. Aesthetics Wandering. Dance. Pêcheux.

## 1 INTRODUÇÃO

Começamos este texto nos indagando sobre o que é a arte. Falamos de um campo? De uma relação metafísica entre a humanidade e as ideias por trás das coisas? Falamos de uma manifestação autônoma ou socialmente determinada? Muitas são as dúvidas que margeiam o fazer artístico, muitos são seus lugares e plurais os seus dizeres. E o que propomos neste artigo é dizer mais um dizer: uma nova perspectiva para se olhar para as artes, um novo ponto de vista, lugar de vista: errante.

Há mais de dois milênios tais questionamentos sobre a arte trazem inquietações para pensadores de diversos campos, e o ponto de partida, muitas vezes, foi/é a arte da Grécia antiga. Já naqueles dias, Platão, Aristóteles e outros discutiam questões referentes à definição da arte, seus limites, seu papel político e social, sua autonomia e heteronomia e outros temas que margeiam essa questão (JIMENEZ, 1999). Contudo, foi somente no século XVIII que a estética da arte alcançou sua autonomia enquanto campo de estudos. Tal autonomia decorreu da liberdade que a própria arte alcançou no século XIV, quando principiou sua ruptura com o artesanato fabril (até então a arte era meramente um trabalho técnico e racional do artesão) para então carregar sentidos de outras ordens, não mais exclusivamente práticas e materiais, mas transcendentais e universais. Foi esse movimento que possibilitou o surgimento de grandes criadores de arte – livres para uma arte igualmente livre (MUNIZ, 2010).

Desde então, grandes filósofos se dedicaram ao assunto. Kant (2002) e Hegel (2011) trouxeram para a estética as primeiras contradições e dicotomias que fundamentaram discussões posteriores. Nietzsche (1992), Diderot (1993), Heidegger (1992) e outros tantos dos séculos XIX e XX também se aplicaram nos estudos estéticos sobre a arte e os resultados são surpreendentemente diversos e quase sempre contraditórios (JIMENEZ, 1999, p. 81).

Tomando então como ponto de partida a pergunta: o que é a arte?, nos defrontamos com outra que fundamenta o percurso deste artigo: é possível considerar teoricamente uma estética da arte a partir de Michel Pêcheux?

Hegel (2011) aponta que a constituição da estética como disciplina autônoma pressupõe que tal conjunto de teorias e conceitos possa ser aplicado igualmente a diversas formas de artes, quer se trate da pintura, da escultura, da música, poesia etc. Por suposto, isso não significa que tais artes devam ser assimiladas umas às outras, visto que sabemos perfeitamente que cada arte solicita os sentidos (fisiológicos) de uma maneira particular, o que, por sua vez, trabalha os sentidos (discursivos) também de forma peculiar. Por isso, segundo Hegel, convém a uma teoria estética que ela corresponda a um conceito ao mesmo tempo unitário, mas que respeite as diferenças de cada manifestação artística, ou seja, precisa ser una e múltipla ao mesmo tempo. E será essa premissa que guiará este trabalho: lançar as bases para uma estética da arte, a partir de Pêcheux, que possa levar contribuições para diversas formas de manifestações artísticas. Segundo o esteta Muniz (2010, p. 62), a melhor maneira de conceber essa unidade múltipla das artes é insistir numa especificidade irreduzível. Se as artes forem separadas, é preciso poder ligar sua diversidade a uma noção mais geral, isto é, subsumi-las a um conceito universal. O que se chama “singularização da arte” corresponde à ideia de que a “atividade artística” engloba as diferentes práticas artísticas sob um mesmo substantivo singular: “arte” (JIMENEZ, 1999, p. 95).

Assim, para se falar de uma estética pecheutiana, teremos que buscar, no autor, pelo “irredutível” comum às manifestações artísticas, ou seja, buscar pela natureza da arte e verificar seu delineamento e funcionamento a partir dos conceitos pecheutianos. O objetivo desta proposta é fundar um percurso teórico que possa fundamentar discussões a respeito da Arte, e não apenas desenvolver análises sobre materialidades discursivas específicas (como o verbal, o não-verbal, a dança, o cinema, a música etc.), nosso objetivo será olhar para a linguagem artística que fundamenta essas e outras manifestações artísticas.

Desse modo, não temos por objetivo apenas trazer discussões estéticas para o interior de uma análise discursiva específica (na forma de memória), mas sim fundarmos, a partir dos próprios conceitos de Pêcheux, um novo arcabouço teórico que fundamente uma nova forma de olhar para as artes, “artes plurais e diversas”, como apontou Hegel. Nossa proposta é, portanto, levar algumas ideias de Michel Pêcheux para o campo das artes, bem como tornar a teoria pecheutiana fecunda e aberta a novas perspectivas. Para este trabalho, no qual trabalharemos a dança, o corpo passa a ter uma importante significação. O corpo, como veremos, é a materialidade do sujeito, lugar de dizer e de dizeres. E a dança é uma das mais belas formas de fazer do corpo uma linguagem viva e fecunda. Contudo uma pergunta iminente nos tangencia: qualquer movimento ritmado do corpo é, a priori, dança? Ou ainda: toda dança é, essencialmente, uma atividade artística? Esse duplo questionamento é a chave deste artigo, pois se à primeira pergunta respondêssemos afirmativamente teríamos que assumir, por exemplo, que qualquer apanhado desordenado de letras escritas já bastaria para constituir um texto ou que qualquer soma disforme de sons consistiria em música. E se respondêssemos afirmativamente à segunda pergunta, então, teríamos que admitir que qualquer texto é poesia ou que qualquer música é arte.

Essa relativização e indefinição da arte se mostra uma discussão muito atual e complexa. Ora, qualquer filme, qualquer pintura, qualquer fotografia, qualquer escultura, enfim, é arte? E quando se vê a apropriação do termo “arte” por outros campos, tais como “a arte de bem cuidar”, pela enfermagem (FERREIRA, 2011), ou “a arte de bem construir uma casa” pelos engenheiros (SHAPIRO, 2013), ou ainda o título de artista sendo requisitado por acrobatas de circo, publicitários, estilistas, grafiteiros, tipógrafos, chefes de cozinha e muitos outros? Todo mundo quer ser artista, embora exista certa resistência em se conferir o atributo da “arte” a um cantor de sertanejo universitário (SANTOS, 2011) ou aos dançarinos de *break dance*.

Assim, por considerarmos dentro da Análise do Discurso (AD) que o corpo é a materialidade do sujeito e que o corpo já fala antes mesmo de nascer, o objetivo deste artigo é mirar a linguagem produzida por um corpo em dança com o intuito de ver o movimento de transformação desse movimento/fala em linguagem artística (ou não). Por fim, nosso olhar, neste artigo, é para o corpo em dança e para a dança em arte. Dizeres.

## 2 A ARTE E A LINGUAGEM NOTURNA: INCONCLUSÃO DOS DIZERES

A aproximação da linguagem e da arte sempre foi mote de estudos de diversos estetas. Muitos propuseram que a arte é a poetização de um objeto: uma escultura qualquer se distinguiria de uma artística quando essa última fosse “poetizada” (JIMENEZ, 1999), ou seja, quando a linguagem que lhe fundamentasse fosse poetizada e recebesse significados para além de sua função prática (MUNIZ, 2010, p. 44). Esse funcionamento da obra de arte nos conduz ao primeiro grande questionamento do campo da estética que podemos trazer para esta proposta de “Estética Pecheutiana”: o que é a arte e o que é a linguagem? Onde começa e termina cada um desses conceitos? Onde se convergem e quando se distanciam? Compreendendo como uma materialidade artística qualquer fala e dotando sua linguagem de opacidade, podemos olhar a dimensão poética de uma obra e observar seu caráter artístico.

Pêcheux, em sua obra co-escrita com Gadet, *A língua Inatingível* (PÊCHEUX; GADET, 2004), aborda a questão da linguagem poética ao fazer um contraponto à teoria de Milner sobre a linguagem e o real da língua. Tal diálogo traz várias pistas sobre a forma com que Pêcheux concebe a poesia em seu sistema, dando fundamentos para uma discussão estética – para além das discussões de ideologia e assujeitamento.

Em *O Amor da Língua* (MILNER, 1987), o autor confere um lugar destacado – separado e privilegiado – para o que ele chama de linguagem poética, como se esta existisse nos limites das dobras da língua dando contorno e lógica à língua. Pêcheux, ao contrário dele, coloca a “linguagem poética” no mesmo patamar de toda a linguagem, retirando a poesia de qualquer lugar privilegiado que se

possa colocá-la. E isso se dá pelo simples fato de que a linguagem poética faz uso dos mesmos mecanismos da linguagem genérica e só existe por causa da linguagem. É justamente a anulação dessa distinção estrutural que destaca a “linguagem poética” das demais que também leva a teoria pecheutiana a assumir as falhas da língua:

Não há poesia porque o que afeta e corrompe o princípio da univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história (PÊCHEUX; GADET, 2004, p.64).

Pêcheux argumenta, portanto, que a mesma língua pode ser usada pelo cientista, pelo poeta e pelo louco, logo, toda ela pode ser poética, ou científica, ou ainda totalmente ilógica e absurda. Para ele, o único elemento discursivo capaz de fender e isolar essas “formas” de linguagem é o sujeito discursivo – e, neste caso, falamos do sujeito poeta e do sujeito leitor de poesia. Em última instância, em Pêcheux, não existe um lugar especial e mágico para a arte, como romantizam tantos estetas; o poético é apenas “[...] um deslizamento inerente a toda linguagem [...]” (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 58). Assim, a poesia não está na língua, mas no sujeito da criação e no sujeito da leitura (levando em consideração que a criação e a leitura não são, na AD, processos distintos, mas amalgamados). A língua funciona tão somente como materialidade (fundamento) do discurso poético; e o poeta, por sua vez, é aquele que leva as propriedades da linguagem até seu limite – mas ele ainda o faz com as propriedades da própria língua.

Aprofundando essa análise das propriedades da língua, Pêcheux faz duas afirmações que são reveladoras para a constituição desse olhar estético que propomos.

O que faz aqui irrupção na linguística [...] refere-se precisamente à relação entre o diurno e o noturno, entre a ciência e a poesia (ou até a loucura) (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 58).

É na trama imaginária de uma teoria que se negocia a relação com a loucura: quando, hoje em dia, decidimos lançar a ciência contra a loucura, começamos por fazer da ciência uma lógica oposta à não-lógica da loucura; esquecemos, assim, que a loucura (e a poesia) fazem também um certo uso da língua, são igualmente apreendidas no real (PÊCHEUX; GADET, 2004, p. 63).

Nessas citações, observa-se um efeito parafrástico entre poesia e noturno. Essa reescrita traz uma importante revelação para esta proposta, na medida em que Pêcheux articula poesia com ciência e ciência com diurno. Assim, podemos dizer que poesia é metaforicamente chamada por noturno em oposição à ciência, reescrita por diurno. Indo além, existe ainda uma articulação entre poesia e loucura e, nas palavras do autor, aparece o operador até – “e a poesia (ou até a loucura)” – que, aparentemente, coloca a loucura em um grau para além da poesia, porém, dentro da mesma escala. Mas de que escala está falando Pêcheux?

Nesse momento, o autor parece propor uma escala de estabilidade e regularidade do uso da palavra, todavia, como já foi dito, sem a existência de uma fissura que possa apartar uma linguagem de outra – a não ser o lugar discursivo ocupado pelo sujeito que ali fala. Nessa escala, numa extremidade temos a linguagem científica: a linguagem diurna, ou seja, a linguagem clara, da certeza, da regularidade e da estabilidade; contudo, temos, no outro extremo, a linguagem da loucura, noutras palavras, aquela que não faz sentido na plenitude do noturno, que por ser tão absurda e equívoca, já não faz sentido algum. Nesse entremeio, aponta Pêcheux, figura o espaço da linguagem poética (artística), ou seja, aquela que não tem compromisso com a verdade, com o estável, nem com o seguro. É o fazer linguageiro em que se assume e se enfrenta o medo da instabilidade, dos furos, das derivas, das ambiguidades, das polissemias e dos erros. É o lugar da incerteza, entre a razão e a loucura.

O poético (noturno) tende para o instável e errante por oposição ao científico (diurno), que tende para o lógico e assertivo. A saber, além da linguagem científica, a linguagem filosófica também busca pela coerência e pela estabilidade diurna; assim como a linguagem religiosa e a linguagem jornalística, que pregam a verdade. A linguagem do discurso do entretenimento proveniente da indústria cultural (ADORNO, 1999) também precisa ser clara e assertiva para vender e ser vendida, o que também ocorre com os dizeres dos partidos políticos, com as grandes corporações capitalistas e suas propagandas etc.

Ora, se a arte fizer uso da linguagem clara, política e ideológica, então não precisamos de arte, porque já temos uma grande variedade de instituições que regulam a sociedade através da linguagem diurna. A arte, para/por não ser ciência, mas arte – faz uso de uma linguagem marginal, situada nos cantos, distante do centro seguro, lógico e claro da linguagem diurna e da tutela da ideologia dominante. Porém, como também já vimos, a plenitude do “não-sentido” seria da ordem da loucura, o que não é o caso. O uso que a arte faz da linguagem situa-se entre os extremos do absurdo e da verdade, situa-se no entremeio da incerteza e da errância. Ao contrário das danças, dos filmes e das músicas da indústria cultural e do entretenimento, que minimiza e nega ao máximo qualquer incerteza da linguagem, a arte aceita e trabalha com os furos da linguagem, suas derivas de sentido e seu caráter polissêmico e ambíguo.

E calcados nesse modelo pecheutiano (a linguagem noturna da arte por oposição à linguagem diurna da ciência) é que propomos, portanto, o estabelecimento do conceito de “Estética da Errância”. O errante é aquele que anda sem destino certo, vagueando sem saber exatamente onde vai chegar. Os sentidos da linguagem artística, ao contrário da científica e da indústria do entretenimento, são errantes, vacilantes, incertos e imprecisos. São noturnos, inconclusos, indeterminados e errantes. E aqui chegamos ao ponto central na proposição desta estética: se o poético não possui um lugar especial ou um funcionamento desligado do resto da língua, toda a língua tende para a poesia ou para a ciência a partir da forma com que se usa a linguagem. E neste caso, a medida seria a relação entre o sujeito que toma a palavra e seu comprometimento com uma língua perfeita e acabada ou, ao contrário, em brincar com a incompletude da língua e suas possibilidades. Assim, a Estética da Errância se funda, conceitualmente, na assunção dos erros da linguagem ao invés de sua negação. A linguagem artística é aquela que brinca com a falta fundamental da língua e joga com a impossibilidade de que o sentido seja um, de que se estabeleça e se assente num lugar definitivo. A arte, portanto, deseja e trabalha essa incompletude que desestabiliza, a poesia é justamente a busca pela errância dos sentidos.

### 3 NOSSO OLHAR É PARA O CORPO EM DANÇA E PARA A DANÇA EM ARTE

O corpo fala, ainda que de boca calada: é que o corpo é a materialidade do sujeito. Mas como isso? A materialidade da ideologia é discurso, e do discurso, a língua. A língua é o que cinge (materialmente) ideologia e inconsciente, constituindo o sujeito. E a materialidade do sujeito? Ora, é seu corpo! (ORLANDI, 2012). Mas não vale dividir sujeito e corpo como fez Descartes, com sua alma separada de sua substância extensa: aqui o corpo é o sujeito, é sua materialidade, sua inserção histórica e social na realidade. Sujeito e mundo não se separam.

Antes do corpo havia a carne, essa que passa a corpo por um processo de discursivização, imaginação, espera, educação e administração (ORLANDI, 2012, p. 85). O corpo empírico não nos interessa como à medicina, mas sim sua materialidade enquanto possibilidade discursiva, enquanto materialidade do sujeito.

Sujeito e sentido, se transparentes (ORLANDI, 1996), pareceriam ter gênese indeterminada, como se sempre estivessem aí, perenes e constantes. Contudo, são opacas e efêmeras construções: efeitos da ideologia (ORLANDI, 2012). E quando consideramos corpo e sujeito, dali emergem sentidos que o constituíam/constituem/constituirão antes mesmo de seu nascer, evidenciando que o sujeito não está na origem de si, tampouco dos sentidos; ao contrário, nasce ali, imerso na ideologia. Assim se vê o corpo: materialidade do sujeito, este em relação com a ideologia através de sua materialidade: o discurso; e dele a língua, a história e as condições sociais (ORLANDI, 2012, p.87). E é justamente porque são incompletos é que sujeito, sentido, história, sociedade, discurso e ideologia estão em movimento numa perene dialética materialista.

A constituição dos sentidos do/no corpo/sujeito se dá numa íntima relação com o espaço físico que o envolve, uma vez que o corpo, como materialidade do sujeito, constitui sua própria inscrição na histórica e na sociedade. É em relação com o espaço que o sujeito escreve em seu corpo e escreve através de seu corpo. E como haveria de ser diferente? Um corpo em relação com o espaço rural significa sentidos outros de um corpo absorvido pela cidade: ferramenta de trabalho, moda, pescaria, shoppings, natureza, cultura etc. Um sujeito praticante de esportes pode ter um corpo semelhante ao de um trabalhador rural, mas a força e os movimentos que

ambos produzem significam em relação a seus espaços: força pode ser beleza para um e trabalho para outro: interpelação do sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2004).

O corpo escreve e se inscreve, fala enquanto é falado, discursiviza enquanto é discursivizado. Sua opacidade revela uma íntima relação com a ideologia enquanto prática que envolve e afeta esse processo de significação do sujeito/corpo, ou seja, é a ideologia que consubstancia a narrativa corporal à narrativa do espaço histórico e social, uma dupla constituição de sentidos: sujeito/corpo, espaço/corpo (ORLANDI, 2012). Vale ressaltar que essa relação não é simétrica, como se uma fosse representação plena do acontecimento da outra. A interpelação do sujeito pela ideologia é assimétrica, uma fissura que engendra uma incompletude fundamental, diga-se essencial, pois é dessa incompletude que nascem os deslocamentos do sujeito e do sentido na história e na sociedade (ORLANDI, 1996). E a incompletude é o lugar do possível, do perenemente inacabado; incompletos, sujeito e sentido não se fecham: são errantes, nômades e livres, por mais doloroso que possa ser.

Talvez seja ela, a abertura da incompletude, o movedor que esteja na nascente da busca humana por diversas formas de se comunicar, como se a soma das possibilidades pudesse ascender à plenitude. Daí a humanidade falar, cantar, pintar, teatralizar, cultivar, dançar, poetizar; usar a fala, a escrita, os gestos: o corpo todo (ORLANDI, 2012). E será uma dessas formas de expressão do sujeito/corpo que trataremos a partir de agora: a dança, linguagem posta em funcionamento como discurso.

A dança e a música são manifestações discursivas muito interligadas. Pode-se ouvir música sem dançar, mas raramente alguém se lança a dançar sem o ritmo da música. E assim como sua análoga, a dança se compõe de elementos organizados em sequências significativas: na música os sons, na dança os movimentos (ORLANDI, 2012). São essas sequências significativas que permitem caracterizarmos (de forma provisória) a dança como linguagem, como textualidade. A dança se discursiviza através do corpo no exato instante em que discursiviza o próprio corpo, numa relação posta como espaço-movimento-corpo, sendo o “imaginário” coletivo aquilo que organiza formas e materializa a ordem. (ORLANDI, 2012). Este texto composto por sujeito/corpo/dança se evidencia como uma formulação de sentidos; e de igual forma, e na mesma intensidade, se mostra também um meio de circulação de sentidos.

E qual é a natureza desta textualidade dançante: o deslocamento ou a suspensão? Afinal uma dança pode deslocar os sentidos sobre o corpo ou pode mais: suspender tais sentidos, jogá-los para cima e, exultante, observar seus pousos inconclusos.

#### 4 O CORPO QUE DANÇA A VULGARIDADE: DESLOCAMENTOS

Ora, se a dança é uma manifestação discursiva então de forma alguma ela poderia ser única, uma em intencionalidades e especificidades. Existe a dança que busca o carnaval, o salão de festas, as rodas de amigos e a liberdade de expressão e movimentos; bem como aquela dançada no palco, frente a olhares críticos, disposta a anos de ensaio e preparo.

A dança considerada vulgar é aquela da ruptura, que quebra com os sentidos impostos e resiste a qualquer coerção externa; se materializa de forma oposta à mímica, à imitação, à submissão e à obediência. O espaço da dança vulgar é igualmente insubmisso: é o lugar do desprendimento, da irreverência e da liberdade que desata o corpo do nó social (ORLANDI, 2012). Dançando, o sujeito desloca sua submissão à Formação Discursiva dominante, quebra as raízes que lhe prendem ao solo e se lança livre no desconhecido dos movimentos. A dança é deslocamento. Se antes seu corpo era alienado de si mesmo e colocado a serviço da FD dominante (corpo educado, administrado, disciplinado e normatizado), agora o sujeito se reaproxima de seu corpo e o realoca a serviço de si mesmo. A dança desloca os sentidos (e o sujeito) e inaugura uma nova forma de individualizar-se; o corpo volta a pertencer ao sujeito, que o liberta para os movimentos insubmissos da dança.

A dança é o que conecta espaço, corpo e movimento, e é o sujeito quem encarna tal ligação, uma nova forma de produzir sentidos e de se significar: ruptura. Esse sujeito ainda está materialmente ligado à história e à sociedade, mas naquele momento, ainda que breve, a ideologia (que significa o corpo antes mesmo dele nascer) mostra sua face incompleta, falha e aberta às possibilidades: a dança faz deslizar o sentido de corpo. Liberdade.

## 5 O CORPO DANÇA, O SUJEITO VOA. E O SENTIDO? SUSPENSO POR AÍ

Existem dança e danças, e como já sinalizamos anteriormente, nos importa também aquela que se dá de forma clássica, em giros de ballet sobre palcos e ensaios. Mas sobre essa forma de dança queremos lançar outra ordem de questionamento, aliás, o principal deste artigo: quando é que a dança passa a ser arte? Os parágrafos anteriores nos mostraram que uma dança de salão, por exemplo, que desloca os sentidos do corpo/sujeito em direção à ruptura, insubmissão e liberdade, comumente não seria reclamada a priori como arte. Ora, bem sabemos que toda dança constitui uma textualidade, todavia, assim como nem todo texto se inclina para o poético, nem toda textualidade “dançante” serve-se de sentidos poéticos.

Ora, seria possível (talvez pretensioso) afirmar se a textualidade de uma dança é poética (artística) ou não? Seria possível, através desta proposta de Estética Pecheutiana (Estética da Errância), visualizarmos elementos discursivos que possibilitariam dotar de opacidade a linguagem da dança e ver se seu funcionamento se aproxima do poético ou do ideologicamente estabilizado? O método proposto neste artigo, pela Estética Pecheutiana da Errância, consiste em observar a materialidade discursiva enquanto texto (neste caso, dotar de opacidade a textualidade da dança), e analisar não seus sentidos, mas como essa textualidade se constitui como efeito de sentidos: se de forma noturna (artística), ou diurna (científica).

O *corpus* de análise que nos ajudará nesse percurso será Carmen (PETIT, 1949), uma ópera adaptada para ser executada por uma companhia de dança. Esta adaptação foi lançada em mil novecentos e quarenta e nove, em Londres, pela companhia de dança *Les Ballets de Paris*. O fragmento da peça usado neste artigo é interpretado por Alessandra Ferri e Laurent Hilaire, também sob a direção de coreografia de Roland Petit (PETIT, 2013). A ópera *Carmen* (BIZET, 1875) narra a história de um soldado que se vê obrigado a deixar sua amada, a cigana Carmen, para ocupar um posto de guerra distante de sua casa. Enquanto está longe, ele descobre que ela se apaixona por um toureiro, o que lhe causa grande desgosto. Existe uma textualidade primeira, o enredo de uma ópera secular, contudo, será através da dança que tais sentidos serão trabalhados. Mas como? De forma diurna e política, como a linguagem científica? Ou de forma noturna e poética, como a linguagem artística? Corpo, dança, sentidos, ensaios, falas, silêncios: contradições.

O corpo carrega significados que nasceram antes dele mesmo, o corpo. Ele recebe um nome e suas partes são decompostas noutros nomes, funções e significados fragmentados. Sentidos anteriores que desvelam a origem do sujeito: não ele, e sim dizeres mais ou menos estabilizados com valores sociais e discursos supostamente bem marcados (ORLANDI, 2012). Antes do corpo, os sentidos sobre o corpo: pés, mãos, cabeça, pescoço e corpo: todo o corpo, condicionado por nomes que tentam estabilizar lugares e efeitos ideológicos, que tentam assentar seus sentidos.

Mas eis que esse mesmo corpo, materialidade do sujeito, se lança a dançar sobre um palco, a significar numa textualidade de movimentos rítmicos. Subitamente seus pés não se parecem mais com pés, parecem dizer outra coisa. Seus braços e pernas se movem e com eles seus sentidos: lançados ao ar parecem não querer pousar. O que é que estão dizendo aqueles movimentos? O corpo parece esquecer: seu peso, seus nomes, suas antigas funções e valores. Aquele corpo parece se reinventar; movimentos de reinvenção perenemente inacabada. Nesse momento, diz Orlandi (2012), o corpo está em estado de jorro, fora do solo, fora de si. Já não é aquele sujeito primeiro que está ali: é outro, e outros, e muitos. Um fluxo contínuo de sujeitos, corpos e sentidos.

Se antes os nomes decidiam os lugares do corpo, de cada parte do corpo, agora algo novo se deu. Se até então os nomes tentavam estabilizar os efeitos ideológicos e assentar os sentidos, conferindo ordem e causalidade, agora a dança brinca com os nomes, erra e esquece: dilui aquela fina película de ordem e estabilidade que lhe mantinha estável no chão. Essa dança inaugura o corpo num acontecimento permanentemente indeciso, entre o lugar e o não lugar. É um surgir que se confunde com seu desaparecer (ORLANDI, 2012). Os braços da dançarina parecem voar, e voam. Suas pernas se confundem com as do dançarino, seus corpos se misturam e se separam, parecem dizer ‘gangorras’, ‘berços’ e ‘camas’, mas não se pode afirmar com certeza. Uma cabeça virou travesseiro? Tornou-se outra coisa, mas o quê? Não dá tempo de dizer: os sentidos voam, suspensos no ar: errantes. Não se diluem nem se perdem no espaço; não, eles estão ali, pousam brevemente num lugar, mas rapidamente alçam novo voo. O que acontece na dança não é discernível de sua própria retenção. Está entre o gesto e o não-gesto. Indecididos (ORLANDI, 2011, p. 3).

Nenhum papel recruta esse corpo em movimento. Ele é o símbolo do puro surgimento, e por isso não exprime nada (ORLANDI, 2012). Aquele corpo é também símbolo, não apenas um alguém: não é só a dançarina Alessandra Ferri que está no palco, ela oferece seu corpo para o nascimento de outros sentidos e outros sujeitos. Incontáveis sujeitos e sentidos nascem naquele momento, sob os olhos dos espectadores; mas efêmeros, logo se diluem no tempo ao final de cada movimento, ao final do espetáculo.

Assim, por mais que falemos de um arranjo coreográfico fundamentado no balé clássico, com movimentos devidamente nomeados e técnicas rígidas, o foco ainda é a produção dos sentidos que uma determinada peça trabalha. A técnica sempre caminhou ao lado da arte, mas onde queremos lançar luz é sobre a linguagem que a técnica produz, se ela procura pelo estável, ou se brinca com os erros. A linguagem científica e política busca a clareza, a persuasão e a eficácia. A linguagem artística, ao contrário, não busca um sentido evidente; ela é noturna, confusa, indecisa (PÊCHEUX; GADET, 2004). É errante: não sabe de onde veio nem para onde vai. Alessandra Ferri e Laurent Hilaire, enquanto dançam, deixam de ser Alessandra e Laurent e se entregam à suspensão dos sentidos. Passam a flutuar num lugar situado no entremeio entre a razão e a loucura. Os sentidos de seus corpos deixam de ser deles, deixam de ser de alguém e passam a ser de todos. Deixam de ser um ou dois, e passam a ser mil.

## 6 CONCLUSÃO

Buscando o cuidado de não restringirmos uma definição sobre o que é a Arte, tentamos, neste artigo, dar os primeiros passos para um olhar sobre o fazer artístico através dos conceitos de Michel Pêcheux, os primeiros passos para uma estética da Errância que pressupõe a linguagem artística como um fazer discursivo que não tenta silenciar as polissemias inerentes à linguagem; ao contrário, acolhe tais errâncias de significação e brinca com os muitos sentidos, levando-os às últimas consequências.

Assim pressuposto, podemos afirmar que o corpo, enquanto dança, pode estar em busca de um deslocamento de seus sentidos ou mais: pode estar em busca de uma suspensão artística de seus sentidos. Existe dança e existem danças, logo, não há como silenciar aquela dança que busca o fazer artístico por excelência, a dança que se faz arte justamente porque brinca com as possibilidades dos sentidos, porque joga com a textualidade do corpo numa linguagem poética e noturna, errante.

E é assim que nos dispomos, através dos conceitos de Pêcheux, a olhar para uma materialidade discursiva e analisar seu caráter poético e artístico: efeitos de sentidos errantes. Assim, concluímos que existem dança e danças, e todas elas podem, ao trabalhar a textualidade do corpo, assumir um caráter poético ou ainda de entretenimento. Uma abertura estética que democratiza a arte ao invés de estabilizá-la sob a tutoria da crítica e dos jogos políticos e ideológicos.

Se não existe um lugar teórico-linguístico destacado para a poesia, o que faz distinção em uma obra de arte é, portanto, a insubmissão do sujeito da palavra em relação ao imperativo da estabilidade da língua e de sua operacionalização institucional. Brincando com as palavras, traremos para o texto o conceito de Super-Homem, de Nietzsche (2003), na intenção de exemplificar a linguagem poética da dança e demais materializações artísticas.

O Super-Homem de Nietzsche é uma das três formas com que o espírito humano se apresenta no mundo. As três transformações do espírito supõem um primeiro sujeito, o camelo, aquele que carrega nas costas o peso do trabalho, aquele que se submete às ordens e às leis, e as cumpre. O camelo é o sujeito da massa, que segue as leis da gramática e por vezes até se orgulha disso. É aquele que busca a clareza da linguagem e os sentidos estáveis. A segunda transformação se dá quando o camelo se verte em leão. O leão é o sujeito que faz as leis, que impõe ordens e faz o mundo funcionar. O leão é todo aquele que deseja domesticar a língua, que propõe sistemas e regras, que tenta solucionar os problemas da linguagem. O leão é também o sujeito político-ideológico que trabalha a estabilização dos sentidos, que apaga a possibilidade da polissemia e faz parecer que língua e mundo se correspondem. A terceira transformação é quando o leão se transforma numa criança, um ser inocente que apenas brinca no mundo. A criança é o poeta. É aquele que olha os erros da língua direto nos olhos e não os teme, ao contrário: brinca com eles, joga com os sentidos e os faz errantes.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BIZET, G. **Carmen**. Libreto de Henri Meilhac e Ludovic Halévy. Opéra-Comique, Paris, 1875.
- COURTINE, J.-J. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.
- DIDEROT, D. **Ensaio sobre a pintura**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus: 1993.
- HEGEL, G. W. **Cursos de estética I**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Lisboa. Edições 70, 1992.
- JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.
- KANT, I. **Crítica da Faculdade do juízo**. Tradução Valerio Rohden e Antônio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- MILNER, J. **O Amor da língua**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul LTDA, 1987.
- MUNIZ, F. E. **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- NECKEL, N. R. Análise de discurso e o discurso artístico. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais do SEAD**, Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 22 fev. 2016
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORLANDI, E. P. Corpo e sujeito: na dança, os sentidos. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2011. **Anais...** Pouso Alegre, MG: Univás: 2011. Disponível em: <<http://www.letras.etc.br/enelin2011/anais/texts/92.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2016.

PETIT, R. **Carmen**. Ballet de Paris e Londres 1949. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dwZkITTBtU> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Roland Petit, site oficial**. 2013. Disponível em: < <http://www.roland-petit.fr/index.php?p=chore&pc=3> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

SANTOS, E. I. d. Modernization and its discontents: discourses on the transformation of caipira into sertanejo music. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 8, p. 291-321, 2011. ISSN 1809-4341. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43412011000100011&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412011000100011&nrm=iso) >. Acesso em: 22 fev. 2016.

**Recebido em 23/05/2016. Aceito em 18/07/2016.**

# A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO EM VIDEOAULAS NA INTERNET: A FIGURA DO PROFESSOR- APRESENTADOR

LA CONSTITUCIÓN DEL ETHOS DISCURSIVO EN VIDEOCLASES EN INTERNET: LA  
FIGURA DEL PROFESOR-PRESENTADOR

THE CONSTITUTION OF THE DISCURSIVE ETHOS IN VIDEO LESSONS ON THE INTERNET:  
THE FIGURE OF THE TEACHER-PRESENTER

Simone Cristina Mussio\*

Faculdade de Tecnologia de Jahu

RESUMO: Em razão da expansão das mídias digitais, as quais têm possibilitado a proliferação de gêneros antes restritos somente ao âmbito acadêmico, como é o caso, por exemplo, das aulas transformando-se agora aulas em vídeo; este trabalho tem como objetivo observar como se constitui o *ethos* de professores presentes em videoaulas de escrita/redação científica inseridas na internet. Tem, assim, como meta perceber como se dão as formas de apresentação dos “professores-apresentadores” de tais aulas digitais, através de suas imagens, bem como de seus discursos. No processo de interação com o outro, pudemos perceber, neste estudo, como o “professor-apresentador” das videoaulas analisadas passa a se constituir por meio de distintos *ethé*, de acordo com os comportamentos assumidos durante a exposição das informações trazidas nas aulas em vídeo. Nesse sentido, notamos também como os acabamentos de tais aulas dialogam com o caráter telejornalístico e cinematográfico de sua produção.

PALAVRAS-CHAVE: *Ethos* discursivo. Videoaulas. Internet. Professor-apresentador.

RESUMEN: Debido al aumento excesivo de los géneros del discurso, originados según la expansión de los medios digitales, los cuales han permitido la proliferación de géneros previamente restringidos solo a los medios académicos, como es el caso, por ejemplo, de las clases que ahora se están convirtiendo en videoclases, el presente trabajo tiene como objetivo observar cómo es el *ethos* de los profesores presentes en videoclases de escritura/redacción científica en Internet. Por lo tanto, tiene como meta

---

\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista de Araraquara. Docente lotada na Faculdade de Tecnologia de Jahu. E-mail: [simussio@yahoo.com.br](mailto:simussio@yahoo.com.br).

comprender cómo ocurren las presentaciones de los "profesores-presentadores" de tales clases digitales, a través de sus imágenes, así como de sus discursos. En el proceso de interacción con el otro, nos dimos cuenta, en este estudio, como el "profesor-presentador" de las videoaulas analizadas se constituyen de distintos *ethé*, de acuerdo con las conductas realizadas durante la exposición de las informaciones señaladas en las clases en vídeo. En este sentido, también hemos notado cómo los acabamientos de las clases dialogan con el carácter teleperiodístico y cinematográfico de su producción.

PALABRAS CLAVE: Ethos discursivo. Videoaulas. Internet. Profesor-presentador.

ABSTRACT: Due to the excessive increase of discourse genres originated due to the expansion of digital media, which have enabled the proliferation of genres previously restricted to the academic field only, for example the classroom lessons now becoming video lessons, this paper aims to observe how the ethos of teachers is presented in video lessons of scientific writing on the Internet. Therefore, it has as a goal to understand how the presentation of the "teachers-presenters" of such digital lessons occur, based on images, as well as speeches. In the process of interaction with the other, with this study we have perceived how the "teacher-presenter" of the analyzed video lessons is constituted by distinct *ethé*, according to the behaviors assumed during the exposure of the information in the lessons. In this sense, we also noticed how the completion of the video lessons dialogue with the production's characters of television journalism and cinema.

KEYWORDS: Discursive *ethos*. Video lessons. Internet. Teacher-presenter.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a crescente expansão e domínio das mídias audiovisuais, a preocupação com a imagem, bem como com as formas de apresentação em variados meios comunicacionais são cada vez mais relevantes. Logo, em decorrência desse cenário, novos recursos tecnológicos, originados a partir de diferentes *midiums* (suportes), têm interferido nas práticas de produção e interpretação de inúmeros gêneros discursivos, principalmente os digitais.

Nesse sentido, objetivamos analisar de que modo se configura o *ethos* de professores presentes em videoaulas de escrita/redação científica a partir da inclusão deste gênero no ciberespaço. Para isso, tomamos como *corpus* do nosso estudo videoaulas produzidas para os cursos "Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto" e "Método Lógico para Redação Científica", ambos inseridos no *YouTube*. Para os efeitos de sentido produzidos através deste trabalho, cabe, no entanto, aqui ressaltar que os cursos acima referidos foram produzidos exclusivamente para serem transmitidos via internet, sendo a plataforma do *YouTube* a principal responsável por difundir-los. Logo, a escolha de tal *corpus* se deu justamente por tais aulas se destinarem ao ambiente web e por se constituírem através de cursos completos de escrita/redação científica, ou seja, pela exposição de várias aulas sobre o tema e não somente a divulgação de apenas uma temática sobre o assunto.

Referindo-nos às suas características estilísticas, tencionamos perceber como se dá a caracterização de tais "profesores-apresentadores" por meio de seu *ethos* discursivo. Para explicitar o modo como configuramos nossas análises, cabe aqui ressaltar que nos baseamos não apenas em imagens fornecidas pelas videoaulas, bem como também em excertos dos discursos dos "profesores-apresentadores" dos cursos analisados. Para isso, utilizamos as siglas EC (Escrita Científica) e RC (Redação Científica) nas análises efetuadas, o recurso do negrito para destacar as partes que desejamos realçar, assim como definimos, entre parêntesis, após os trechos transcritos, a quais aulas tais trechos se referem, uma vez que tais cursos são compostos por inúmeras videoaulas.

## 2 A IMPORTÂNCIA DO *ETHOS* NA CARACTERIZAÇÃO DE NOVOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Uma vez que todo discurso sugere uma imagem dos indivíduos circunscritos no processo interativo de comunicação, haja vista que, ao se projetar um modo de dizer, não se tem a possibilidade de se desconsiderar as consequências de tal ato, de modo a provocar a construção de uma imagem que condiciona uma determinada ação comunicativa, os participantes dessa interação passam a

desempenhar poderes uns sobre os outros através de posições e papéis sociais definidores de caráter definidos no momento da enunciação.

A partir da enunciação, há o projetar de um autorretrato, o qual encerra a representação de uma autoimagem que tem por finalidade a produção de uma imagem daquele que enuncia. Esse autorretrato discursivo, desde os gregos antigos, é denominado *ethos*. Enquanto, na Grécia, por meio de Aristóteles, a imagem criada e mostrada pelo orador no momento da enunciação, a qual tinha como intuito o convencimento do seu destinatário, não correspondia, necessariamente, à identidade real daquele que enuncia; para os romanos, o *ethos* estava associado aos atributos reais do orador, à sua moral, não incidindo, propriamente, na imagem discursiva criada pelo orador. Foi seguindo o esteio do pensamento grego que os estudos linguísticos alicerçaram sua construção teórica da noção de *ethos*.

Maingueneau (2013) baliza o conceito de *ethos* na retórica aristotélica, definindo-o como a suposta imagem que o enunciador pretende dar de si mesmo, não apenas pelas suas afirmações com relação às suas qualidades, mas através do modo e do tom de voz utilizados, inferidos pelo ouvinte (destinatário) na totalidade daquilo que é enunciado. Assim, o *ethos* não se situa no enunciado, mas na enunciação. O *ethos* se materializa no sujeito construído no discurso, é, logo, uma imagem do autor, não o autor real (pessoa), mas um autor discursivo (erigido pela tessitura e pela textura do texto), segundo os dizeres de Discini (2008).

O conceito de *ethos*, ao ser recuperado e ampliado pela Análise do Discurso, segundo as discussões de Maingueneau (2008), apresenta situações discursivas associadas a enunciados orais ou escritos, sendo estes últimos atrelados à modalidade verbal, visual ou verbo-visual, podendo representar pessoas ou até mesmo instituições. É, portanto, caracterizado como o meio pelo qual a personalidade do enunciador é revelada, utilizando-se dos dizeres de Roland Barthes ao asseverar que estes “[...] são traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar. [...] O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (BARTHES, 1966, p. 212 apud MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

O tom produzido pelo texto, seja oral ou escrito, é, pois, o fator que lhe dá autoridade e permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo), fazendo emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito. Segundo Maingueneau, esta noção de *ethos* compreende não só a dimensão vocal, mas as dimensões físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. São “[...] as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45).

Para Maingueneau, este modo de dizer, apresentar-se, expor-se, não se dá de modo individual, mas é resultado de inspirações psicológicas, segundo determinado posicionamento ideológico. A qualidade do *ethos* projeta-se à imagem de um “fiador”, que através de seu discurso “confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108). Logo, a este fiador, cuja imagem o interlocutor deve construir por intermédio de diversos fatores, lhe é atribuído um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo o seu texto, o seu discurso. O “caráter”, segundo o autor, corresponde a uma gama de traços psicológicos; já a “corporalidade” designa a compleição corporal, a maneira de vestir-se e movimentar-se no espaço social. O *ethos* se constitui de uma disciplina do corpo por intermédio de um comportamento global. Fatores como “caráter” e “corporalidade” do fiador advêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se ancora a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Contudo, cabe aqui lembrar que tais estereótipos culturais circundam nos domínios publicitários, artístico, cultural, educacional etc.

No seu texto *Ethos*, cenografia, incorporação, Maingueneau (2005, p. 72-73) elucida melhor a figura deste “fiador” ao dizer que este é a imagem de cada um de nós fazemos nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios que produzimos; é a imagem que cada um de nós queremos, projetamos, construímos ou, ainda, que gostaríamos de ter nos mais diversificados contextos. No entanto, uma vez que os indivíduos sejam constituídos de múltiplas identidades, o *ethos* também será múltiplo. Como exemplo, podemos citar um professor que assume um *ethos* autoritário ao ministrar uma aula presencial para uma turma de alunos universitários; na sua fala, enquanto professor que ministra determinada aula, esse *ethos* difere do *ethos* professor, por exemplo, de uma aula gravada

(videoaula), que pode ser um *ethos* mais sedutor, simpático, apresentador. Esses *ethé* do professor tomarão forma nos discursos, em relação a seus diversos destinatários, nas variadas situações, esteja ele consciente deles ou não. Contudo, cabe ressaltar que o *ethos* não se deriva de uma escolha, mas se dá partir da imposição de determinada formação discursiva.

Como o *ethos* corresponde a um comportamento, este articula o verbal e o não verbal, provocando efeitos multissensoriais nos interlocutores. Pode ser compreendido como algo relativamente saliente, singular, coletivo, partilhado, implícito e visível, de modo que sua apreensão se concretiza na relação discursiva estabelecida entre o enunciador e seus interlocutores. O *ethos* ainda é concebido como algo relativamente fixo, convencional e ousado.

Segundo Maingueneau (2008, p. 17, grifo nosso):

- o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

O autor adverte que sua definição de *ethos* se inscreve em um quadro da Análise do Discurso que ultrapassa a proposta da retórica antiga, sem, contudo, romper totalmente com a concepção aristotélica. Trata-se de algo que vai além do processo de argumentação e persuasão, instituindo-se como o ato geral de anuência dos sujeitos a um certo discurso.

O auxílio de Maingueneau (2008), diferentemente de outras teorias que estudam a questão do *ethos*, é que este pode ser inferido de textos de distinta natureza enunciativa. Não é depreendido apenas de uma pessoa em situação de enunciação, de um discurso, no sentido lato do termo, mas pode ser observado em enunciados orais, escritos, na modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, figurando uma pessoa ou até mesmo uma instituição.

Na teoria de Maingueneau (2008), a questão do gênero, por exemplo, é refletida no interior de uma cena genérica, logo o *ethos* se faz presente dentro de tal cena por meio de um viés mais discursivo. Já Bakhtin (1997) discorre sobre determinado tom que paira sobre os enunciados, materializados através dos gêneros, de modo a congregar até os próprios valores sociais. Quando Maingueneau discorre sobre *ethos*, Bakhtin alude à questão do estilo. Estilo é, pois, uma construção muito mais ampla que *ethos*, uma vez que o *ethos* nada mais é que parte do estilo.

Entendemos, assim, ser possível articular a teoria bakhtiniana à noção de *ethos* proposta por Maingueneau (1995) que, embora admita que o *ethos* seja origem de um sujeito enunciativo, discursivo e, portanto, divergente do sujeito ativo, real de Bakhtin, assevera que o *ethos* está ligado ao exercício da palavra e vinculado à enunciação que implica uma relação entre corpo e discurso. Segundo Maingueneau, o *ethos* tem uma ligação importante com a enunciação, pois, para ele,

- É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como voz e, além disso, como corpo enunciante, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 1995, p. 70).

No momento em que Maingueneau refere-se à voz e ao corpo, compreendemos que não se trata do autor efetivo, mas do enunciador, ou seja, daquele que está inscrito na instância do discurso; o que há é um posicionamento discursivo do qual podemos extrair o universo de sentido que o discurso consente. As ideias postas em um discurso nos remetem a um modo de dizer e, conseqüentemente, a um modo de ser; a intenção do enunciador de um texto (ou de uma videoaula) é atrair um destinatário aos sentidos que estão sendo veiculados. Contudo, isso não quer dizer que o enunciador seja o centro do discurso; é necessário, a priori, que haja um lugar e momento próprios para a enunciação que, para o autor, seria a cena de enunciação.

Consoante Maingueneau, o enunciador não se configura como um ponto de origem estável que se expressaria dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em certa configuração cultural e que envolve papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, bem como um suporte material e um determinado modo de circulação do enunciado (MAINGUENEAU apud AMOSSY, 2005). Logo, o *ethos* é mostrado no discurso através das escolhas feitas<sup>1</sup> através das possibilidades de dizer, o que nos faz refletir sobre o modo de produção e sobre o discurso veiculado nas videoaulas de escrita/redação científica.

### 3.1 UM DIÁLOGO COM BAKHTIN: APROXIMAÇÕES ENTRE *ETHOS* E ESTILO

Procurando aprofundar um pouco mais essa questão sobre as proximidades entre *ethos* e estilo, de modo que consigamos refletir sobre eles nas videoaulas que nos propomos analisar, discutiremos tal assunto sob o olhar de Discini (2015, p. 12, grifo do autor).

Junto ao eco de que “o estilo é o homem”, há outro, “o estilo são dois homens”. No intervalo entre essas duas asseverações, movimentam-se nossas reflexões, que partem do princípio de que tudo tem estilo. Para isso, interrogamos como se apresenta no interior dos textos o *homem-no-mundo* – esse efeito de identidade que diz respeito ao sujeito concebido como a imagem de quem “fala” a partir dos próprios enunciados. É a imagem fincada no papel de um enunciador necessariamente pressuposto aos seus enunciados e semanticamente encarnado neles. Esses propósitos – que supõem pensarmos no estilo como desdobramento discursivo do *ethos* tal qual previsto pela retórica aristotélica – amparam-se numa operacionalização analítica que busca contemplar um modo recorrente e organizado de dizer, do qual resulta um modo próprio de ser no mundo.

Segundo a autora, esse modo próprio de dizer se dá através de mecanismos de construção de sentido que, imbricados nos enunciados, concebem corpo, voz e caráter ao que é dito ou escrito, promovendo o estilo como uma homogeneidade discursiva constitutivamente heterogênea através de uma estilística que fluidifica limites entre o eu e o *outro*, uma vez que assegura o aparecimento de um estilo por meio da ética e de estéticas próprias.

Distante de ser apenas como “um algo a mais” sobreposto a uma fala ordinária, ou seja, compreendido como um desvio em relação a determinada norma das manifestações estéticas, é possível pensar no estilo entre o estilo do gênero e o estilo autoral, sendo o homem visto como aquele que andarilha por diferentes esferas de comunicação. Assim, “[...] o estilo é concebido como o que emerge de coerções: dos gêneros [...]; de esferas da comunicação [...]; da própria homogeneidade do corpo (DISCINI, 2015, p. 12)”.

O enunciador, enquanto pessoa discursiva, se apropria de um corpo, de uma voz, de um caráter, apresentando-se como um *ethos*: “[...] imagem de quem diz, dada por um modo recorrente e organizado de dizer, na apropriação feita pela estilística discursiva, da noção de *ethos* [...]” (DISCINI, 2015, p.12). O estilo é visto como um fato diferencial, haja vista que o homem é compreendido como aquele se constrói na relação com seu *outro*, promovendo a alteridade. Logo, é da diferença entre ambos que o estilo emerge heterogeneamente, tendo no dialogismo seu principal suporte.

O analista, dessa forma, ao comparar estilos de determinados jornais, revistas, poemas, pinturas, videoaulas reconhecerá o estilo como um corpo contingente e uma estrutura aberta e a partir de uma totalidade de enunciados correlacionados entre si firma o estilo como uma presença no mundo.

Cada texto apresenta vetores de estilo, que reúnem as marcas da enunciação enunciada, as quais se estendem aos mecanismos de textualização. Tais marcas, espalhadas num único texto, remetem à totalidade, tal como o dado remete ao não dado. Assim os vetores fazem ver o todo que subjaz à parte (DISCINI, 2015, p. 14).

<sup>1</sup> Para a Análise do Discurso, a escolha pode ser feita dentro das possibilidades do interdiscurso. Logo, há possibilidades, mas não todas. Como não há aspectos intencionais, as escolhas são efetuadas dentro de uma determinada formação discursiva (é a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa).

A herança teórica oferecida pela obra de Bakhtin, segundo Discini (2010), favorece o pensamento do estilo, associado a um *ethos*, como a representação de um sujeito inacabado, cujo estatuto dialógico promove uma ética e uma estética. Assim, ao procurar obter da palavra do homem, constitutivamente uno e duplo, o modo peculiar de ser responsivo, concebe o estilo como fato diferencial.

Ao englobar não somente a questão da expressividade posta na valoração do locutor diante do seu objeto de discurso, mas também compreender as tonalidades dialógicas, bem como a relação do locutor com seu interlocutor, Bakhtin retrata a questão do estilo, já que “[...] o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário* [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 320, grifo do autor). No entanto, este destinatário pode ser de distintas instâncias, desde o interlocutor direto do diálogo até um outro não concretizado determinado pelas distintas áreas da atividade humana. A quem o enunciado é dirigido, a forma como o locutor imagina e percebe o seu destinatário, o modo como o destinatário pode influenciar o enunciado, tudo isso influi na composição e no estilo do enunciado.

O locutor, deste modo, leva em conta como sua fala será recebida pelo destinatário, o grau informacional deste diante da situação, bem como as suas opiniões, convicções, preconceitos, seus conhecimentos, já que tudo isso interferirá na compreensão responsiva do enunciado a ser proferido. Uma vez refletidas tais características, dar-se-á a escolha do gênero do discurso, como também dos recursos linguísticos a serem empregados, compondo o estilo do seu enunciado. Segundo Bakhtin (1997, p. 324) “[...] o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa [...]”.

O autor considera que o “estilo” é algo acoplado aos gêneros do discurso, destaca que por meio dele é que a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, todavia, diz que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, pois alguns gêneros exigem uma forma padronizada de linguagem, como, por exemplo, documentos oficiais, artigos científicos etc. Atenta, também, para o fato de que o estilo caracteriza-se como o “epifenômeno” do enunciado, já que não se escreve com determinado estilo, é o estilo que acaba sendo o produto – consequência do escrito/fala (e/ou do vídeo).

Nas palavras de Amorim (2004, p. 111):

O estudo dos estilos só pode ser feito em relação direta com o estudo dos gêneros. Quando se faz passar um estilo de um gênero a outro, não somente se modifica a ressonância desse estilo de um gênero a outro, não somente se modifica a ressonância desse estilo como também se renova o gênero em questão [...]. É ao nível do gênero que se registram e se estabilizam as novas formas de estruturação dos enunciados. ‘Lá onde há estilo, há gênero’.

Dentro do quadro teórico bakhtiniano, vamos entender *ethos* na relação entre tom e estilo. O tom alude a determinado horizonte social, fomentando tons valorativos. Já o estilo é parte característica do gênero. O estilo situa-se no como dizer tipicamente a partir de um determinado gênero. Assim, um *ethos* que incorpora os valores sociais tem a ver com o tom e o estilo em Bakhtin. Logo, o conceito de *ethos* faz-se importante em nossas análises, pois, nas videoaulas analisadas, há a imagem de um determinado sujeito (“professor-apresentador”) que necessita ser observada para a produção de sentidos neste tipo de gênero digital. Dentro das possibilidades de dizer de determinado gênero, de determinado grupo social, há marcas que caracterizam suas formas de dizer; por isso, pensaremos a questão do *ethos* no sentido de aproximá-lo à questão do estilo de Bakhtin<sup>2</sup>, bem como de construir uma imagem desse sujeito (“professor-apresentador”) na relação com o seu destinatário.

<sup>2</sup> Cabe aqui ressaltar que as possibilidades oferecidas pelo lugar entre fronteiras teóricas, isto é, estudos acerca do discurso e a filosofia bakhtiniana da linguagem, permitem refletir não só sobre o *ethos* ou sobre o estilo, mas também sobre a natureza da linguagem.

#### 4 O “EU-PROFESSOR”, O “EU-PROFESSOR-APRESENTADOR”: CONFIGURAÇÕES DO ESTILO DE UM *ETHOS* DISCURSIVO

Em qualquer discurso, ao enunciar em uma dada situação comunicativa, o locutor mobiliza mecanismos favoráveis à construção de uma imagem de si, que é moldada ou reelaborada por seus interlocutores. Essa imagem que o locutor revela de si mesmo no discurso é denominada de *ethos*. No momento em que este locutor profere o seu discurso, tal sujeito constrói diversas imagens que dialogam com seu destinatário, como meio de incentivá-lo e convencê-lo para a veracidade de suas informações. E são essas imagens erigidas através de marcas do sujeito que, ao emergirem em seu discurso, nos permitem verificar a constituição do *ethos* deste sujeito.

Posto isso, vemos, através dos postulados de Maingueneau, como se dá o *ethos* discursivo dos “professores-apresentadores” das videoaulas de escrita e redação científica, de modo a perceber como este se associa com a questão do estilo em Bakhtin, uma vez consideramos aqui que o *ethos* nada mais é que parte estilística de determinada enunciação.

Advindo do termo grego, *ethos* significa personagem, funcionando como uma imagem que o enunciador/locutor constrói de si no discurso para impressionar o seu destinatário, ganhando, como consequência, a sua confiança. Fiorin (2004, p. 134) destaca que o *ethos* está diretamente ligado à adesão deste destinatário no momento do discurso. Assim, este último não adere ao discurso apenas porque ele é exibido como um conjunto de ideias que exprimem seus possíveis interesses, ele adere ao discurso porque se identifica com o dado sujeito da enunciação, com seu caráter, com seu corpo, com seu tom, com suas vozes sociais, com seu estilo. Com Bakhtin, podemos dizer que o discurso não é apenas um conteúdo, mas também um modo de dizer que se configura através do projeto de dizer daquele locutor, de maneira a constituir os sujeitos de determinada enunciação. O discurso, ao construir e ser construído por um enunciador, constrói também seu(s) destinatário(s).

A respeito da teoria aristotélica, Fiorin (2007) menciona que é o *ethos* do orador que vai propiciar a credibilidade da informação, pois quando o discurso é organizado, o orador inspira confiança. Todavia, todas essas qualificações que o destinatário faz do seu locutor, no momento em que ele desempenha uma *performance*, dependem do ponto de vista de quem observa, que segundo Fiorin (1989) não são julgamentos individuais, mas sociais. Logo, dependem dos valores que os homens exercem, dialogicamente, nas relações com os outros. Segundo Maingueneau, (2008), o *ethos* é uma noção discursiva, que se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala; é também um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser assimilado fora de uma situação de comunicação precisa, integrada numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Tendo em vista tais considerações, para a análise que nos interessa aqui realizar, a partir de um olhar dialógico sobre as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, percebemos como a figura do “professor-apresentador” se legitima, uma vez que esta está associada a duas grandes instituições de ensino: USP e UNESP.

Para esta interpretação, buscamos verificar como se manifestam os discursos de apresentação<sup>3</sup> dos “professores-apresentadores” veiculados como forma de configurar o *ethos* de tais enunciadore. Observemo-los.

<sup>3</sup> Lembramos que as partes negritadas de tais discursos destacam o que pretendemos inicialmente analisar, no entanto o restante do texto também se faz necessário para que possamos ter uma compreensão abrangente de outros fatores que contribuem para a formação do *ethos* discursivo dos locutores das videoaulas. Nesse sentido, cabe também salientar que algumas palavras estão propositalmente sublinhadas com o objetivo de demarcarmos alguns recursos prosódicos e conversacionais que omitimos em outros excertos, mas que, neste momento, se fazem presentes em razão do nosso propósito de análise.

EC1: “Olá a todos... sejam muito bem-vindos... **meu nome é Valtencir Zucolotto e eu sou coordenador do grupo de nanomedicina e nanotoxicologia do Instituto de Física da USP de São Carlos... estou aqui com vocês hoje pra apresentar nosso curso de escrita científica... produção de artigos de alto impacto... um curso que foi criado né... com base na nossa experiência nos últimos 6 ou 8 anos... ministrando disciplinas relacionadas à escrita científica... e o curso está agora totalmente on-line em forma de videoaulas...** o nosso curso é dividido em duas grandes partes... a primeira parte do curso é voltada ao gênero literário da escrita científica e à estrutura de um artigo científico... **onde nós fazemos um raio x do ponto de vista linguístico em cada uma das seções de um artigo científico regular...** e a segunda parte do curso é voltada para estilo e linguagem da escrita científica... e no final... nós temos as notas sobre o processo editorial ...[...]. (grifo nosso) [Apresentação]

RC1: “[...] Ééé... eu queria primeiramente agradecer a possibilidade de tá aqui conversando com vocês né... que me foi oferecida pela Universidade Estadual Paulista... a UNESP... eee... em particular à pró-reitoria de pós-graduação... a professora... a professora Marilza... nossa pró-reitora de pós-graduação... e também ao grupo do NEAD... queee trabalhou e fez todo esse processo comigo né... na construção desses vídeos [...]”. (grifo nosso) [Aula 1]

RC2: “[...] **O que eu vou colocar pra vocês nesse curso de redação científica... ééé... na verdade parte da minha experiência... parte da minha história e parte de todos os estudos que eu tenho feito na área evidentemente...** tenho aprendido com muitas pessoas... principalmente com editores científicos... com revisores científicos em revistas de bom padrão né... tenho estudado a área... tem várias pessoas estudando isso... publicando artigos... e **tem a minha experiência pessoal que também pesa um pouco nisso né...** eu também atuo como editor científico... também já levei várias pedradas por isso como editor científico né... uma situação difícil aqui no Brasil principalmente na hora em que você é colocado no panorama internacional... mas estamos na luta e parte disso... vai tá transcrita... vai tá transposta pra esse curso... e a minha experiência... ela traz uma... uma vertente interessante que depois vocês vão entender um pouco melhor quando eu falar da minha abordagem... ééé... quando eu comecei a fazer ciência né... eu de fato tinha aquela ilusão do grande cientista... de fazer ciência geral e paralelamente a isso eu fui me infiltrando... ééé... nas questões da filosofia da ciência... muito mais porque eu via que meu orientador valorizava isso né... e eu acabava... ééé... buscando... uma vez que eu o admirava... eu acabava buscando entender um pouco mais dessa área... daaa... filosofia da ciência... **e fiz isso arduamente... sempre publiquei ou tentava publicar em revistas de boa qualidade internacional... isso há trinta anos atrás... 25 anos atrás... fazendo essa jornada né...** e era assim uma coisa por idealismo... eu acreditava que a ciência era internacional... quando chega mais no final da década de noventa vem um processo de globalização que começa a colocar o Brasil no cenário internacional ... aí as pessoas começam de fato a perceber a necessidade da... ééé... internacionalização da pesquisa... era algo que eu já vinha fazendo como outros cientistas brasileiros também faziam né... mas a gente fazia de uma forma meio... ééé... propensa... por achar que a ciência era isso... lógico que tinha uma base filosófica por trás que nos dizia que o caminho era esse... mas na prática você via pessoas publicando em revistas de baixo escalão... passando na sua frente e você ficava meio sem entender... mas eu sempre me neguei... às vezes escapa um ou outro mas isso era contra a minha vontade... mas eu sempre me neguei a publicar em revistas de baixa qualidade ou de tão baixa qualidade né... então essa história né... foi me mostrando particularmente da... da... virada do século pra cá o quanto eu tava no caminho certo e o quanto a questão era essa... ao longo dessa vivência eu como professor e como alguém que gosta de ensinar... sempre gostei de ensinar... né... em qualquer área que fosse... desde que eu soubesse alguma coisa honestamente... ééé... nessa experiência eu fui... ééé... criando cursos... enfim dando aula de redação científica... a primeira delas... oficial pelo menos... começou em 86... 1986... quer dizer... já faz vários anos né... então nessa trajetória... eu fui cada vez mais... ééé... me conduzindo pra esse caminho... e isso que era 20% da minha atividade... hoje constitui praticamente 80% da minha atividade... mas eu não posso largar a minha especialidade... que eu trabalho na verdade com fisiologia e comportamento de peixes né... mas eu consegui construir um discurso que é geral dentro da ciência né... e se aplica às três grandes áreas... então a minha experiência foi levando a esse caminho... esse é um pedaço curto porém significativo da minha história dentro da redação científica né... o meu primeiro livro eu publiquei em 98... e de lá pra cá as coisas foram aumentando e eu acredito que tenho conseguido trazer um aspecto positivo pra redação científica em nosso país... motivo que me faz então... ééé... disponibilizar um vídeo né... com um curso sobre redação científica [...]”. (grifo nosso) [Aula 1]

É produtivo e pertinente que observemos, nos trechos destacados<sup>4</sup>, como em tais discursos os enunciadores produzem um elogio de si e são construídos de forma a dar credibilidade ao dizer pela valoração positiva do sujeito que diz. Vemos, já de início, nos dois cursos analisados, o mencionar das universidades a que pertencem os professores das videoaulas, USP e UNESP, como forma de instituir legitimidade e autoridade aos dizeres proferidos nas aulas, uma vez que são renomadas instituições de ensino conhecidas nacional e internacionalmente e, como consequência, prestigiadas pela população em geral, pois são tidas como representações sociais valorizadas. É, portanto, devido a este contexto sócio-histórico, construído e partilhado socialmente, que o *ethos* de tais professores é também constituído.

No entanto, dando continuidade à observação de seus discursos, é possível que notemos a visibilidade dada às suas áreas de atuação, bem como ao tempo de trabalho e estudo dedicado à escrita/redação científica. A inserção do tempo, reproduzida aqui através dos trechos EC1: “[...] com base na nossa experiência nos últimos 6 ou 8 anos...”, RC2: “[...] sempre publiquei ou tentava publicar em revistas de boa qualidade internacional... isso há trinta anos atrás... 25 anos atrás...” ou em RC2: “[...] eu fui... éé... criando cursos... enfim dando aula de redação científica... a primeira delas... oficial pelo menos... começou em 86... 1986... quer dizer já faz vários anos né...”, denota uma maior capacidade de se falar sobre tal assunto por salientar a experiência laboral dos professores nesta área específica. Tal situação dialoga com a máxima instaurada na sociedade, nos negócios ou na própria ciência de que a experiência é fator primordial para a aceitabilidade de determinado trabalho, contratação, validação de teorias científicas, etc.

Somado a isso, vê-se também este caráter de credibilidade, na última parte do discurso do professor Volpato, reproduzido, através do excerto RC2 “[...] o meu primeiro livro eu publiquei em 98... e de lá pra cá as coisas foram aumentando... e eu acredito que tenho conseguido trazer um aspecto positivo pra redação científica em nosso país...”; a informação por ele dita sobre a publicação de seu primeiro livro em 1998 e sua capacidade e aptidão em falar sobre este assunto. Marcas como essas, além de possuírem um viés comercial, devido ao marketing estabelecido pela venda dos seus livros, possibilitam também o engrandecimento e o enaltecimento da figura do professor.

E é pensando nesta figura do professor que não podemos nos esquecer de salientar o *ethos* na construção de um discurso pedagógico, quando, na própria apresentação dos cursos, o professor lança mão de escolhas lexicais na constituição dos seus discursos, as quais visam didatizar o enunciado proferido, haja vista a própria complexidade do tema (escrita/redação científica).

Se o estudo da escrita/redação científica fosse mediado apenas por livros e manuais, certamente, tais materiais sofreriam as coerções da formalidade por se tratar de um assunto complexo e categórico, bem como por estar atrelado a este tipo de suporte. Tendo em vista que o divulgar sobre escrever/redigir cientificamente está, em nosso *corpus*, anunciado sob a forma de videoaulas youtubianas, podemos notar tais “ensinamentos” sendo divulgados a partir da concepção de aula. Vemos, assim, variadas formas de dizer sobre a escrita/redação científica em razão deste outro gênero. Frases retiradas dos excertos acima como em EC1: “[...] nós fazemos um raio X do ponto de vista linguístico de cada uma das seções de um artigo científico regular...”, RC2: “[...] também já levei várias pedradas com isso como editor científico né...”, RC2: “[...] mas estamos na luta e parte disso... vai tá transcrita, vai tá transposta pra esse curso...” ou mesmo em outros trechos como em RC3: “[...] Quantos cientistas já leram vários livros do Paulo Freire? Poucos... não é... então nós temos que entrar de sola nisso...” (Aula 1) mostram estratégias dos professores que, em meio a um assunto formal, mesclam expressões coloquiais como forma de aproximar o aluno deste discurso complexo.

Embora se trate de um gênero que cumpre um roteiro a ser seguido, sendo, portanto, extraído de uma suposta pauta escrita, por exemplo, a oralidade é constituinte de tal gênero, fato esse que pode ser visto no prolongamento da vogal “e” nas sequências “ééé” e “queee” em RC2 e RC1 respectivamente, bem como através da expressão “ahn” ou nas repetições “da... da...”, as quais funcionam como unidades articuladoras do discurso oral. Já vocábulos como “né”, postos em EC1, RC1 e RC2, funcionam como marcadores de busca de apoio pelos “professores-apresentadores” durante o momento de suas enunciações. Tais encadeamentos monossilábicos fazem-se constantes neste tipo de gênero, o qual apesar de ser falado também segue a prévia de um possível roteiro (com edições, cortes, arranjos, etc.) como forma de organização do discurso e das aulas.

<sup>4</sup> Para assegurar nossa imparcialidade com relação aos dados inseridos neste trabalho, ressaltamos que os textos destacados, bem como os excertos transcritos das videoaulas apresentam extensões diferenciadas devido ao fato de o curso de Escrita Científica se resumir em 8 videoaulas, enquanto o de Redação Científica ser composto por 42 aulas; logo os dizeres de cada professor também variam mediante esta construção composicional.

Nesta contiguidade de modalidades, torna-se possível também notar uma afliência entre o “eu-professor-apresentador” e seu(s) destinatário(s), quando, por exemplo, no curso de Redação Científica, o professor Gilson Volpato conta parte de sua trajetória acadêmica, (RC2: “... tenho aprendido com muitas pessoas... principalmente com editores científicos... com revisores científicos em revistas de bom padrão né...”), descreve o início de suas pesquisas (RC2: “... quando eu comecei a fazer ciência né... eu de fato tinha aquela ilusão do grande cientista... de fazer ciência geral e paralelamente a isso eu fui me infiltrando... ééé... nas questões da filosofia da ciência...”), relembra as orientações de seu antigo orientador (RC2: “... eu via que meu orientador valorizava isso né... e eu acabava... ééé... buscando... uma vez que eu o admirava... eu acabava buscando entender um pouco mais dessa área...”), enfatiza o seu gosto por ensinar (RC2: “... sempre gostei de ensinar... né... em qualquer área que fosse... desde que eu soubesse alguma coisa honestamente”) etc.

Práticas como essas configuram o *ethos* do professor que entende as dificuldades pelas quais passam seus “alunos” (ou mesmo as dificuldades encontradas pelos próprios professores, uma vez que as videoaulas são dirigidas, primordialmente, a este público, tendo em vista seus dizeres na introdução do curso), que encoraja, que estimula, que ama o que faz, proporcionando uma aprendizagem mais agradável e prazerosa.

Somado a isso, vemos também, no discurso deste professor, o uso de analogias, que, através de uma ação processual de mudança linguística, altera a forma de um modelo já existente de enunciado para enquadrá-lo de maneira mais acessível ao entendimento. Trechos como o que veremos a seguir denotam, mais uma vez, a necessidade de o professor se aproximar de seu(s) outro(s) de maneira mais pedagógica e educacional, de modo a comparar as fraudes nas publicações científicas com exemplos do cotidiano.

RC4: “[...] É... é... evidente... é falado constantemente né... é... o famoso *publish or perish*... ou seja... você publica né... ou você tá danado... não é verdade? Ou você publica ou você morre cientificamente... então essa é uma pressão que existe... em todo mundo... **a mesma pressão que existe pra um jogador de futebol... o jogador de futebol... ou ele joga bem... é escalado... ou ele não vai dar em nada... não é? Um corredor de fórmula 1 ou ele tá entre os primeiros ou ele não existe... então são coisas que existem em qualquer profissão... um empresário... ou ele cresce ou ele define... então isso é em qualquer lugar na verdade... um professor também... ou ele ensina ou ele não ensina... então são coisas que existem em qualquer área [...]** é importante que você entenda que essa pressão... ela faz parte do jogo... tá? Agora essa pressão não é motivo pra você querer aumentar numericamente seus trabalhos de forma fraudulenta... não é? Veja... se as pessoas falam assim... a pressão por publicação tá levando os indivíduos a inventarem dados... a serem autores fraudulentos... a cometerem equívocos éticos dentro da ciência... não... **não é a pressão por publicação que faz isso... me desculpe... mas não é... porque se eu admitir que a pressão por publicação faz isso... eu tenho que admitir que um indivíduo por falta de dinheiro vai virar bandido... será que isso é verdade?** Será que quem rouba só são os mais pobres? Será? Provavelmente não... então veja... **a questão que tá por trás é uma questão ética e moral do indivíduo... a pressão pode ser justificativa dos fracos de conceito... não? Então veja... o indivíduo pode tá sem dinheiro para comprar comida... mas ele vai dá um jeito de conseguir resolver a comida de uma forma honesta... é pedir pra alguém... não vai roubar... não é? [...]**”.

(grifo nosso) [Aula 25]

Enfatiza-se a atividade docente que, socialmente, além de ser aquela que detém o saber, também é marcada pelo auxílio, pelo educar, pelo ser facilitador e didatizante que desperta no aluno a vontade de aprender, através de formas de dizer claras e descomplicadas. O uso de analogias, como estratégia facilitadora dos conteúdos apresentados, relaciona-se a situações do dia a dia, como a alusão feita ao futebol, à fórmula 1, à postura adotada pelo empresário ou até mesmo ao próprio ato ilícito de roubar praticado pelo bandido, fazendo com que os seus destinatários (“alunos-usuários”) tenham exemplos simples e de fácil entendimento para questões, muitas vezes, complexas, como é o caso do plágio científico.

Cabe aqui ressaltar que as analogias integram o processo cognitivo humano e ainda auxiliam na compreensão dos conceitos científicos por aproximarem domínios heterogêneos. Desse modo, um domínio menos familiar (conceito científico a ser esclarecido), sendo, no nosso caso, “o plágio científico”, é tornado compreensível por semelhança com domínios mais familiares, de modo a auxiliar o processo de ensino do docente, bem como constituir o seu saber-fazer professoral.

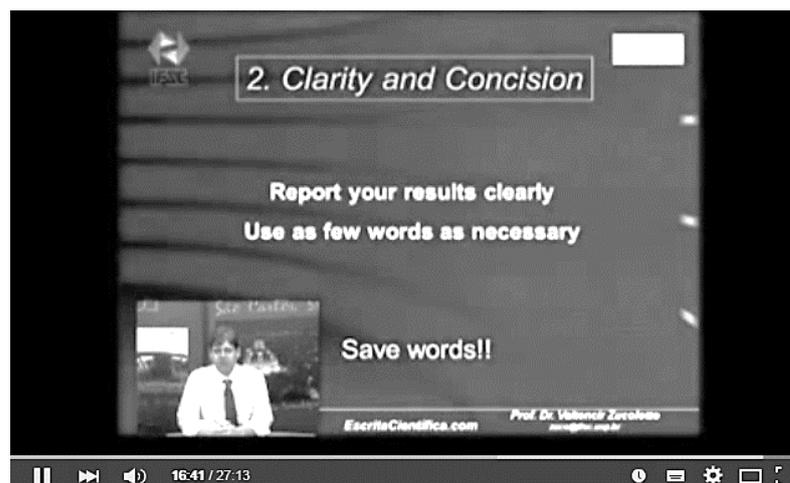
Todavia, este saber-fazer é diretamente influenciado pela sensibilidade do “professor-apresentador” que, ao projetar a estranheza de seus alunos com relação a determinado conteúdo, faz uso deste tipo de recurso para que seus presumidos destinatários compreendam melhor suas colocações, oportunizando uma aproximação mais intensa do seu outro. Faz então das aulas uma instância que fortalece e aprofunda o *ethos* que o identifica através de tais práticas pedagógicas. Nesse panorama de interlocução, o “eu-professor”, que já possui o *ethos* imposto pela profissão, busca construir o seu estilo pessoal e idealizar determinadas caracterizações para seus destinatários, que assumem o papel de “coenunciadores”, podendo, assim, avaliar esse *ethos* por ele assumido. Nesse cenário, Bakhtin/Voloshinov (2006) alerta justamente para a necessidade de se discernir, na apreensão do discurso, até que ponto as suas expressões e particularidades são distintamente percebidas e possuem significação social, pois se o discurso for percebido como impenetrável pelo narrador (locutor), este deve escolher um caminho mais seguro para proferi-lo.

É, pois, nesse intermeio que o “eu-professor-apresentador” também entra em cena, afinal tem-se uma corporeidade associada a uma compleição corporal, a uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço proporcionado pelas videoaulas, a um tom, a uma dimensão vocal do enunciador, desvelada pelo seu próprio discurso. Logo, tais elementos estão apoiados sobre um conjunto de representações sociais, bem como de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia quando se pensa na constituição do fazer-se apresentador. Tal é a verdade desta situação que Maingueneau (2008) já se referia ao *ethos* não somente como uma dimensão vocal, mas também ao conjunto das determinações físicas e psíquicas atribuídas pelas representações coletivas à personagem do orador (locutor).

Nessa construção de imagem, podemos entender um pouco os motivos da tentativa dos professores em se tornarem apresentadores, no momento, por exemplo, em que fazem uso da bancada, no modo de olhar para a câmera, na forma de gesticular, no posicionamento vocal. Em razão do suporte a que tais videoaulas estão vinculadas e devido à construção composicional deste tipo de enunciado, professores assumem, em seu projeto de dizer, comportamentos advindos de outras esferas de comunicação como forma de abarcar um maior número de “alunos-usuários”, dispostos (ou “impostos”) a aprender ou adquirir seus serviços e/ou produtos.

No entanto, neste ponto, é possível notarmos algumas diferenças na constituição de cada curso de escrita e redação científica, haja vista sua maneira de dialogar com as formas representativas desse meio midiático baseado em um “fazer telejornalístico”.

Nas videoaulas de Escrita Científica, tem-se o diálogo com as formas de se fazer um jornalismo dito objetivo, que teoriza a neutralidade não apenas da informação, mas, sobretudo, da linguagem não verbal, em que gestos e expressões são rigorosamente controlados do ponto de vista técnico e editorial. Entendemos, assim, que as videoaulas deste curso, ao trazerem, durante todas as aulas ministradas, a bancada onde está posto o “professor-apresentador”, a sua forma social de trajar-se, os cortes de imagem entre os conteúdos apresentados em tela e a sua imagem exibida na aula (muitas vezes até sobrepostas, de maneira a observar as duas cenas simultaneamente), buscam proporcionar credibilidade à informação veiculada de modo a dialogar com as formas figurativizadas da ambientação de um telejornal, como do seu próprio apresentador. Logo, a seriedade é a voz que ecoa neste ambiente enunciativo, sendo este o tom principal conferido a tais videoaulas que dialogam diretamente com o conceito de objetividade jornalística, bem como com a própria objetividade científica.



Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Figura 1: Disposição dos elementos nas videoaulas de Escrita Científica

Fonte: Zucolotto (2014)

Na figura acima, é possível percebermos a imagem do “professor-apresentador” reduzida ao canto esquerdo inferior da tela, por meio de recursos técnicos da própria produção da videoaula, juntamente com o conteúdo exposto no restante da tela. Essa disposição de informações não é aleatória, pois, além de dialogar com o padrão jornalístico já mencionado, instaura determinada dialogicidade à cena mediante o contato visual posto tanto no conteúdo quanto no “professor-apresentador”, de modo a dar credibilidade a este tipo de enunciado, que, diferentemente de outros tipos de videoaulas, (como, por exemplo, aquelas produzidas de maneira mais amadora e inseridas em *sites* como o *YouTube*) promove a divulgação de informações de forma mais completa e não por intermédio apenas de sons, sem imagem de quem as apresenta ou mesmo fazendo auxílio somente da tela do computador. Vemos, assim, que o processo de transmissão do conhecimento ocorre, nestas aulas, por meio de movimentos complexos, através dos quais as videoaulas disponibilizam recursos audiovisuais que possibilitam um contato visual com o seu locutor (“professor-apresentador”) e com as informações disponibilizadas em tela. A partir de seus enquadramentos (muito utilizados na esfera jornalística), tais aulas buscam promover mais possibilidades para que seus destinatários (“alunos-usuários”) se “apropriem” dos conteúdos acessados.

Ao analisarmos as videoaulas de Redação Científica, podemos também perceber tal caráter jornalístico principalmente na aula introdutória, a qual tem por objetivo apresentar resumidamente ao destinatário o tema (ou os temas) que será desenvolvido e de que forma este será exposto ao longo do curso. No entanto, neste curso, diferentemente do anterior, vê-se a intenção do “professor-apresentador” em situar-se em contextos mais espontâneos como uma forma também de promover a interação com o seu destinatário. Este tipo de representação dialoga com as novas formas apregoadas pelo jornalismo moderno que trazem uma nova configuração enunciativa ao permitir que o apresentador se movimente com maior intensidade, proporcionando a produção de um efeito de informalidade, descontração, proximidade (HERNANDES, 2012). Dialoga também com as experiências de profissionais que trabalham com a produção de videoaulas, ao mencionarem que “[...] quanto maior o [seu] grau de interatividade, maior a [sua] capacidade de retenção do assunto” (CLOUD-EAD, 2014). Por esse motivo, o vídeo necessita ser dinâmico e não reproduzir as mesmas posturas de um professor em uma sala de aula presencial.

Nas videoaulas de Volpato, vê-se, então, a figura do professor que, diferentemente do curso de Escrita Científica, ministra suas aulas em pé, movimentando-se diante de sua lousa eletrônica para a explicação dos conteúdos expostos, mas, ao mesmo tempo, não deixa de olhar para câmera, mantendo sempre ativa a interação com seu destinatário presumido. O seu “eu-professor” funde-se neste processo enunciativo de maneira a transformá-lo em um personagem criado a partir de sua própria representação: “eu-professor-apresentador”.

Vejamos a disposição dos elementos nas videoaulas de Redação Científica posta nas imagens abaixo:



AULA 22 - A ARTE NA REDAÇÃO CIENTÍFICA.wmv



AULA 22 - A ARTE NA REDAÇÃO CIENTÍFICA.wmv

**Figura 2:** Disposição dos elementos nas videoaulas de Redação Científica

**Fonte:** Volpato (2014)

Vemos, neste tipo de docência, pautada no Ensino Informal a Distância (ElaD)<sup>5</sup>, em que o professor lida com diferentes *ethé* constitutivos de sua imagem, procedentes de distintas vozes, ou seja, aquela que busca ensinar, aquela que busca apresentar-se, aquela que busca vender.

Ainda que nas videoaulas não se tenha um destinatário disposto fisicamente no tempo-espço da enunciação, o qual interage sincronicamente com os dizeres dos “professores-apresentadores”, este destinatário torna-se um destinatário presumido, logo, também é agente atravessador dos dizeres dos enunciadores das videoaulas.

Nesse atravessamento, o “eu-professor-apresentador” das videoaulas constitui-se através de diferentes formas: o professor que ensina (eu-professor), o que apresenta (“eu-professor-apresentador”), o que comercializa seus serviços e produtos (“eu-professor-apresentador-comerciante”), caracterizado através do desdobrar de vários “eus”, com marcas identitárias daquele que “ministra/apresenta/vende”. Nesse sentido, pode também constituir-se segundo as funções atreladas ao próprio conteúdo da aula que ministra sobre escrita/redação científica, assumindo também um *ethos* marcado, por exemplo, pelo “eu-professor-apresentador-cientista”.

Todavia, uma vez que este “eu-professor-apresentador” é atravessado pelos dizeres alheios, marcado pela constituição alteritária de ser, torna-se, assim, um “eu-outro-professor”, um “eu-outro-professor-apresentador”, um “eu-outro-professor-apresentador-comerciante”, um “eu-outro-professor-apresentador-comerciante-cientista”. Ao assumir diversas funções, o seu eu é parte constituinte do atravessamento alheio, ou seja, do outro indivíduo, de outro(s) discurso(s), enfim, do dialogismo que o fundamenta.

<sup>5</sup> Expressão denominada por nós para referir-se ao Ensino Informal a Distância (ElaD) através de videoaulas inseridas em sites de arquivamento de vídeos como o *YouTube*, cujo objetivo é a disseminação de informações de maneira informal, sem vínculos estritamente formais com a academia.

Para isso, a constituição desse *ethos* deve ser muito bem planejada, pois uma aula sobre escrita/redação científica ministrada presencialmente, de certo modo, impõe ao aluno a obrigação de assisti-la ainda que este não tenha gostado do conteúdo, do professor, etc. Contudo, uma videoaula youtubiana<sup>6</sup> sobre tal temática necessita, a todo momento, ser representativa, chamar a atenção de seu(s) possível(eis) destinatário(s), uma vez que este tipo de “leitura multimodal”, propiciado pelos recursos tecnológicos da contemporaneidade, promove a transitividade de vídeos de modo instantâneo e, conseqüentemente, uma maior navegabilidade entre os vídeos selecionados pela plataforma do *YouTube*, fazendo com que muitos dos usuários possam dispersar-se ou traçar formas outras de leitura.

Assim, ao recorrermos ao conceito de *ethos*, proposto por Maingueneau, podemos associá-lo ao conceito de estilo, segundo o entende o Círculo de Bakhtin, já que todo enunciado, ao se fazer ecoar, pressupõe um sujeito enunciativo (locutor), o qual, ao produzir um enunciado, utiliza-se de um determinado estilo que se relaciona ao estilo do gênero do discurso mobilizado. E foi em busca deste *ethos*/estilo, que recortamos videoaulas sobre escrita/redação científica e, a partir desse recorte, examinamos as recorrências de modos de dizer que remetem a um modo de ser professor (apresentador) no mundo da internet.

Se *ethos* está associado a estilo, uma vez que o *ethos* nada mais é que parte estilística de determinada enunciação, o conceito de estilo, segundo a perspectiva dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin e pelos membros de seu Círculo, deixa de ser tratado na sua individualidade e passa a implicar interação. Como pode ser visto em o *Discurso na vida e discurso na arte* (BAKHTIN/VOLOSHIVOV, [1926], p. 16):

O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. ‘O estilo é o homem’, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte - o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Assim como já vimos, o *ethos* de tais professores se forma segundo o estilo próprio de enunciarem, o qual, todavia, não se produz individualmente, mas é engendrado pelas relações socioideológicas de interação entre sujeitos. Baseia-se, desse modo, nas formas constitutivas do ser professor, as quais são produzidas pelas caracterizações auferidas pelo ser aluno, que, seguindo também as atribuições conferidas pela própria sociedade, denota a ele (o professor) a responsabilidade de ensinar e de ser um exemplo a se seguir. Logo, confere-lhe modelos de atuação, tendo em vista o seu modo de falar, vestir-se, situar-se neste cronotopo propiciado pelas videoaulas youtubianas.

Para ancorarmos este nosso posicionamento, atentamo-nos a outra obra do Círculo, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), na qual Bakhtin/Voloshinov, ao exibir um estudo sobre o estilo das formas de citação da palavra alheia (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), ressalta a importância dos discursos de outrem para a constituição dos discursos próprios. De acordo com o autor, o estilo tem uma ordem própria, ou seja, organiza, segundo o seu modo, os discursos do outro e os elementos da língua, sem negar o caráter individual do autor; em contrapartida, sempre é visto como um fenômeno social, já que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios.

Já na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1997), o estilo é incorporado como um dos elementos que caracteriza o gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Assim, tais elementos, ao estarem intrinsecamente ligados no todo do enunciado, são também determinados pela especificidade de uma determinada esfera, e uma vez que a compreensão da língua se dá a partir de gêneros do discurso, os textos criados pela sociedade funcionam como mediadores entre o locutor e o destinatário (entre “professor-apresentador” e “aluno-usuário”).

<sup>6</sup> Estudar o gênero videoaula youtubiana como uma atualização do gênero aula, bem como da própria videoaula, é uma maneira de compreender como o gênero se atualiza em razão das esferas e do suporte nos quais ele se engendra. Segundo nosso posicionamento, uma videoaula em VHS ou DVD é diferente de uma videoaula de Ensino a Distância (EaD), que é diferente de uma videoaula inserida no *YouTube*. Apesar de todas serem constituintes do gênero videoaula, suas especificidades proporcionam possibilidades outras de interpretação e produção discursiva. Ao se produzir uma videoaula, cujo principal objetivo é inseri-la em uma plataforma de compartilhamento de vídeos como o *YouTube*, faz-se necessário a utilização de estratégias específicas voltadas a esse tipo de suporte.

Com isso posto, percebemos que o estilo, por sua vez, passa a ser compreendido em sua relação com o gênero no qual se concretiza, de modo que cada esfera da atividade e da comunicação humana tenha o seu estilo próprio. Assim como em cada esfera há o emprego de diversos gêneros, tais gêneros passam a assumir determinadas características estilísticas, temáticas e composicionais. Refletindo sobre os enunciadores das videoaulas de escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, vemos como estes assumem um estilo que incorpora o *ethos* do professor que ensina, que apresenta, que comercializa (“professor-apresentador-comerciante”), haja vista que tais aulas são interceptadas não apenas por uma esfera didático-pedagógica, mas também por uma esfera midiático-comercial. Nesse sentido, o seu locutor engendra as características (o estilo) que necessita assumir em razão de tais esferas.

Dessa forma, para a criação de um *ethos*, é necessário que o locutor assuma determinado estilo, conferido por todo um entorno situacional. Só assim um *ethos* captará certo conjunto de representações sociais e reproduzirá determinado tom de voz e caráter, de modo a termos uma estilização do estilo. Quando um *ethos* é identificado nas enunciações, sua presença restabelece no discurso as relações de poder, fazendo-se presente ainda que não seja textualmente ou visualmente marcado. Logo, no gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica, sua voz sustenta o discurso e, simultaneamente, é sustentada por ele. O projeto de dizer de seus enunciadores se constitui tendo em vista como o outro vai constituir-lo, bem como a sua esfera de atuação e os elementos situacionais e ideológicos que integram este tempo-espaco enunciativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, procuramos mostrar como a imagem do professor se ressignifica, tendo em vista suas formas de apresentação a partir de novos recursos tecnológicos, advindos do surgimento de diferentes *mídiuns* (suporte). Assim, ao analisarmos as videoaulas de escrita/redação científica, percebemos os diversos *ethé* assumidos pelos “professores-apresentadores” de tais aulas, a partir da inclusão deste gênero no ciberespaço.

Neste contexto, vemos que o professor se coloca como apresentador, fazendo-se valer de inúmeros recursos, como montagens de cenário, aperfeiçoamento da postura vocálica, utilização de expressões discursivas típicas do discurso pedagógico, técnicas de marketing, constituição de um *ethos* discursivo atraente, discursos de credibilidade, possibilitando o ecoar de distintas vozes que se entremeiam neste discurso, favorecendo a construção da figura de um *ethos* altruísta.

No processo de interação com o outro, vemos como o “professor-apresentador” de tais videoaulas, ao se posicionar através desse *ethos* altruísta, passa a utilizar-se de analogias como forma de facilitar o entendimento de seus destinatários (“aluno-destinatário”). Incorpora um *ethos* didático e facilitador, passando a utilizar exemplos concretos, advindos do campo da engenharia, por exemplo, o qual tem como base a aplicação de conhecimentos científicos e métodos empíricos, calcados em materialidades exatas e racionais.

Toda a dimensão corporal (vestuário, tom, voz, etc.) inserida nas videoaulas analisadas denota um conjunto de representações sociais sobre as quais a enunciação se apoia para a valorização do fazer-se apresentador. Como mostra de um discurso professoral, há também um *ethos* que o identifica através de determinadas práticas pedagógicas, como, por exemplo, ao lançar mão de expressões coloquiais, analogias, exemplos pessoais, as quais têm como meta aproximar, estimular e encorajar os seus destinatários à compreensão de assuntos tidos como complexos, como é o caso da própria escrita/redação científica. É assim que o seu “eu-professor” funde-se neste processo enunciativo de maneira a transformá-lo em um personagem criado a partir de sua própria representação: “eu-professor-apresentador”.

Como meio de atingir a atenção e compreensão dos seus destinatários (“alunos-usuários”), o locutor (professor) passa a se constituir através de diferentes *ethé*, configurando-se, assim, como “professor-apresentador” das videoaulas, as quais também assumem acabamentos específicos no momento em que a aula, ao transformar-se em videoaula youtubiana, se põe a dialogar com o caráter telejornalístico e cinematográfico de sua produção.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2004.

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**.

Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, [1926]. Circulação restrita. Disponível em < <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf> > Acesso em: jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLOUD-EAD. **Videoaulas objetivas e com exemplos práticos são preferência de alunos**. Disponível em: <<http://cloud-ead.programmers.com.br/blog/videoaulas-objetivas-e-com-exemplos-praticos-sao-preferencia-de-alunos/>> Acesso em: 26 de jun. 2016.

DISCINI, N. Ethos e estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Org.) **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 33-54.

\_\_\_\_\_. Bakhtin: Contribuições para uma estilística discursiva. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Volume 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 115-148.

\_\_\_\_\_. Inquietações sobre o estilo. **Todas as letras z**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 12-17, maio/ago. 2015.

FIORIN, J. L. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 18., 1989, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Dedalus/Acervo USP-FFLCH-LE, 1989. p. 348- 355.

\_\_\_\_\_. O ethos do enunciador. In: CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (Org.). **Razões e sensibilidades**: a semiótica em foco. Araraquara: Laboratório Editorial FLC/UNESP/Cultura Acadêmica Editora, 2004. p. 117-138.

\_\_\_\_\_. O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. **Todas as letras J**, São Paulo, v. 9, n.1, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/649/579>> Acesso em: 10 fev. 2015.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, tv, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público, São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes / Ed. da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

VOLPATO, G. **A arte na redação científica**. Vídeo (6min46s). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21>>. Acesso em: 16 out. de 2014.

ZUCOLOTTO, V. **O gênero literário: Curso de Escrita Científica**. Vídeo (27min13s). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>>. Acesso em: 14 out. 2014.

Recebido em 12/05/2016. Aceito em 27/07/2016.

**“LET’S NOT FORGET  
WE ARE  
LANGUAGE TEACHERS!”:  
INVESTIGATING CRITICAL  
TEACHING  
AND CRITICAL REFLECTION  
IN THE PRACTICUM  
OF AN ENGLISH  
UNDERGRADUATE PROGRAM**

**“NÃO ESQUEÇAMOS QUE SOMOS PROFESSORES DE *LÍNGUAS*!": INVESTIGANDO O  
ENSINO CRÍTICO E A REFLEXÃO CRÍTICA NO ESTÁGIO DE UM PROGRAMA DE  
GRADUAÇÃO EM INGLÊS**

**"¡NO NOS OLVIDEMOS DE QUE SOMOS PROFESORES DE *IDIOMAS*!": UNA INVESTIGACIÓN  
DE LA ENSEÑANZA CRÍTICA Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN LA PASANTÍA DE UN  
PROGRAMA DE LICENCIATURA DE INGLÉS**

**Leonardo da Silva\***

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina

**Marimar da Silva\*\***

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina

**Nara Vieira da Rocha\*\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

---

\* Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: leosilva3@gmail.com.

\*\* Professora do Instituto Federal de Santa Catarina e Doutora em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marimardasilva@gmail.com.

\*\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: narinha.rocha@gmail.com.

ABSTRACT: Based on the need for Teacher Education programs to promote the development of critical language teachers, this study aimed at unveiling to what extent the practicum at an undergraduate program fosters critical reflection. Two student-teachers and their practicum supervisor answered a questionnaire and an interview about their views with regards to the roles of additional language teaching, the language teacher, and the supervised practicum. From the analysis, we could observe that critical reflection and critical teaching are principles of the course according to its syllabus. For the supervisor professor, teaching a language is a political act that cannot be seen as separate from the surrounding social context. On the other hand, both student-teachers seem to regard language as a communicative tool, and to view critical development as a component of language teaching. Such an understanding from the student-teachers might be related to the very nature of the practicum, and to the lack of opportunities student-teachers have (or had) for the critical development of their thinking on language teaching.

KEYWORDS: Teacher education. Critical teaching. Critical reflection.

RESUMO: Considerando a necessidade dos programas de formação de professores de promover o desenvolvimento de professores de língua críticos, este estudo objetivou compreender em que medida o estágio de um programa de graduação fomenta a reflexão crítica. Três participantes responderam a um questionário e a uma entrevista onde expuseram suas visões sobre o papel do ensino de língua adicional, do professor de língua, e do estágio supervisionado. Com base na análise, pudemos observar que a reflexão crítica e o ensino crítico são princípios do estágio de acordo com o plano de ensino. Para o orientador de estágio, ensinar uma língua é um ato político que não pode ser separado de seu contexto social. Por outro lado, os alunos-professores parecem conceber a língua como uma ferramenta para a comunicação e o desenvolvimento crítico como um componente do ensino de língua. Este entendimento pode estar relacionado à própria natureza do estágio bem como à falta de oportunidades que estes estagiários têm (ou tiveram) para o desenvolvimento do seu pensamento crítico sobre ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Ensino crítico. Reflexão crítica.

RESUMEN: Considerando la necesidad de programas de formación de docentes de promover el desarrollo de los profesores de idiomas críticos, este estudio tuvo como objetivo investigar en qué medida la pasantía en un programa de licenciatura fomenta la reflexión crítica entre los futuros maestros. Tres participantes respondieron un cuestionario y una entrevista donde expusieron sus puntos de vista sobre la enseñanza de idiomas adicionales, el profesor de idiomas, y la pasantía bajo supervisión. A partir del análisis, observamos que la reflexión crítica y la enseñanza crítica son principios fundamentales del curso de acuerdo con el programa de estudios. Para el profesor supervisor de pasantía, la enseñanza de una lengua es un acto político que no puede ser visto alejado del contexto social circundante. Por otro lado, los futuros maestros parecen considerar la lengua como un instrumento de comunicación, y la crítica como un componente de la enseñanza de idiomas. Tal comprensión puede estar relacionada a la naturaleza de la pasantía *per se*, así como a la falta de oportunidad que los futuros maestros tienen (o tuvieron) para desarrollar niveles críticos hacia la enseñanza de idiomas.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Enseñanza crítica. Reflexión crítica.

## 1 INTRODUCTION

In 2011, the Brazilian government launched an educational proposal in order to raise awareness regarding the violence and prejudice against the LGBT population. The project, which encompassed a number of materials discussing gender and sexuality, was designed for both teachers and students, and became popularly known – especially in the mass media – as *the gay kit* (SOARES, 2015). However, based on the argument that it would, in fact, “induce” homosexuality among students – an idea put forth mainly by conservative politicians who are not educators –, the project ended up being rejected and, thus, not implemented. More recently, at the end of 2015, the inclusion of gender and sexuality issues in the school curriculum has been discussed by the national congress. Once again, this attempt has been regarded with suspicion by many politicians, who claim that the school should transmit scientific knowledge and avoid the dissemination of “specific ideologies”. These examples seem to demonstrate that, for some decision makers who have the power to impact the Brazilian educational system, teaching should be a neutral act. In this sense, the reasoning underlying such arguments and decisions is a positivist one, in which teaching has to do with knowledge transmission of objective facts.

Nevertheless, from the perspective of Critical Pedagogy, teaching can never be neutral. As Paulo Freire (1996) states, “[...] no one can be in the world, with the world and with others in a neutral way” (p. 77). Besides, as the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998) make it clear, different disciplines – including the teaching of additional languages<sup>1</sup>, which will be the focus of this article – should promote the development of the student both as a human being and as a citizen, so as to prepare him/her to act on the social world (p. 15). In the context of additional language teaching, the document addresses the issues of citizenship, critical consciousness, and sociopolitical aspects of learning as being paramount to the curriculum (p. 15). As the educator and congresswoman Margarida Salomão recently argued during a debate regarding the inclusion of gender and sexuality in the school curriculum, the educational institution is indeed ideological – historically, it has been sexist, racist, patriarchal, and anti-feminist. Thus, any movement aiming at deconstructing such long-established discourses is legitimate. She also argued that there is no intrinsic truth in science, pointing out that the Catholic Church, for instance, persecuted Galileu Galilei after he claimed the Earth revolved around the sun, and also around itself, and then, only after 400 years, made a public request for forgiveness. Salomão’s voice seems to be a whisper in a field still dominated by hegemonic discourses that do not seem to be truly compromised with education from a critical perspective. Her ideas, therefore, need to be echoed so that the *status quo* can be questioned. As she asks, “how long will it take for us to ask women, transgender, and homosexuals for forgiveness?” (SALOMÃO, 2015).

Bearing this in mind, what we would like to argue is that any teaching proposal that aims at preparing students to act responsibly in the world needs to have social justice as its main focus. This means that the ultimate teaching goal, as Zeichner (2011) explains, would be to lessen inequalities and injustices. However, in order for teaching to promote social justice, teachers need to be aware of their role as educators. In other words, a critical perspective towards teaching needs to be developed through Teacher-Education programs:

Indeed, if preservice teachers enter programs treating political and economic inequalities as natural or unproblematic (and if they are not successfully encouraged to critically examine these issues during their program), we may have part of the explanation for the tendency among teachers to function as professional ideologists, i.e., apologists or at least preservers of the status quo. (GINSBURG; NEWMAN, 1985, p. 49).

In this regard, the main objective of this article is to understand to what extent the practicum at the English program at an important Federal University in Brazil fosters critical reflection among the student-teachers in terms of the roles of additional language teaching and educators. More specifically, we are interested in investigating whether teachers are perceived (by the practicum supervisor and by the student-teachers) as “agents of societal change” (EDMUNDSON, 1990) that should aim at promoting critical teaching. In order to do so, the next section elaborates on the concepts of Critical Reflection and Critical Teaching that constitute the theoretical basis for the present study.

## 2 DEFINING OUR TERMS

For Moita Lopes (1996, p. 183, our translation), when “[...] the language classroom is neutral from a sociopolitical view, it ignores the essential traces of language: its social nature”. In this sense, even when one claims to be neutral, the teaching process is mostly likely reproducing and perpetuating hegemony. This seems to be the case of some contemporaneous practices, such as communicative language teaching. From such a perspective, the objective of language teaching is to develop the learners’ communicative competence; it recognizes the importance of using appropriate language for each communicative situation (LEFFA, 1988, p. 226). In other words, language is part of a wider context. Thus, linguistic forms may be taught when necessary, but always with the objective of developing the communicative competence. Besides, Leffa highlights that the development of the strategic competence<sup>2</sup> – that is, learning to use language for communication – may be as important as (or even more important than) developing grammatical competence (p. 226). Because of that, classes planned under the premises of the communicative approach

<sup>1</sup> We opt here for the use of “additional language” in order to avoid the idea that the focus of the teaching-learning process is the language of “the other”, which is “foreign” to the students’ contexts.

<sup>2</sup> Canale and Swain (1980) define strategic competence as the ability to use verbal and non-verbal communication strategies to compensate for gaps in other types of knowledge (such as grammatical knowledge). In this sense, the use of the strategic competence is important to guarantee that the communication will take place effectively (p. 5).

make use of contextualized and authentic materials<sup>3</sup> (including different textual genres), and they emphasize one or more of the four linguistic skills (LEFFA, 1988, p. 227). While this approach seems to be very appropriate if we consider that teaching should have an impact on the students' real lives – since real language and communication itself are the focus of the process –, its operationalization often ignores sociopolitical issues that are embedded in any communicative event. It is not uncommon, for instance, to come across textbooks following a communicative approach that present a “perfect world” without questioning how power and oppression operate in our society. This can be considered problematic in the sense that, if we are to think of the teacher's role as being twofold – that is, developing communicative competence, but also critical thinking –, there seems to be a need to question some of the current teaching practices.

In this context, the development of critical levels is primordial in Teacher-Education programs. According to Mattos (2014), “[i]f we want teachers to start using Critical Literacy perspectives and to become more responsive to social and cultural issues in their teaching, we need to start providing them with adequate space for devising socially responsive practices” (p. 134). By the same token, Hawkins and Norton (2009, p.33) claim that a “[...] key focus of critical teacher educators is to promote critical awareness in their teacher-learners by raising awareness about the ways in which power relations are constructed and function in society, and the extent to which historical, social, and political practices structure educational inequity” . For the authors, critical self-reflection would also be an important component, since it allows for the individual to understand his/her relationship with the social world (p. 34). This global understanding of society's forms of power and oppression is often overlooked in Teacher Education, while reflection about the teacher's techniques and practices in the classroom is foregrounded. In this sense, as Greggio and Gil (2010, p.59) postulate, reflection is understood in Teacher Education mostly at technical and practical levels. At the technical level, the efficiency of the teacher's practice is the main concern; and at the practical level, the teaching and learning objectives and their results are the focus of the reflection process. While the critical level does not deny the previous ones, it moves a step further in the reflection process by incorporating an understanding of the context and its structuring forces. Even though there has been an overuse of the term “critical” in Teacher Education, it is oftentimes used in contexts in which reflection does not include criticism in the sense understood here.

In line with the critical level of reflection, Cox e Assis-Peterson (1999, p.439) claim that the English teacher must:

1. doubt and be critical of the dominant discourse that represents the internationalization of English as good and as a passport to the dominant world;
2. consider the relationship of their work to the spread of the language, critically evaluating the implications of their practice in the production and reproduction of social inequalities;
3. question whether they are contributing to the perpetuation of domination.

This entails a questioning of the very nature of the pedagogical relations: “if the goal of critical pedagogy is to empower learners, pedagogical relations between teacher educators and teacher-learners must be structured on equitable terms” (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 35). In this sense, the development of critical levels is not to be regarded as a component of, or a moment in, language teaching; it is, in fact, a perspective from which language teaching must be seen, implying constant questioning and reflection. After all, critical reflection and critical teaching both require looking at the world with “critical lenses”.

### 3 LOOKING AT THE PRACTICUM (FROM A CRITICAL PERSPECTIVE?)

Taking into consideration the need for Teacher-Education programs to open doors for the development of critical language teachers, this study had as its main objective to investigate whether the practicum at an English undergraduate program fosters critical reflection among student-teachers regarding the roles of additional language teaching and educators. In order to do so, we tried to understand whether the practicum supervisor and the student-teachers perceived being critical and promoting social justice as part of their roles as educators.

<sup>3</sup> Authentic materials encompass any text (written, visual, oral, and so on) that is used in real life activities, in opposition to materials that are designed specifically for the classroom.

The general question that guided our study was the following: *Are critical reflection and critical teaching guiding principles of the practicum at UFSC's (Federal University of Santa Catarina) English Program?* More specifically, we were interested in understanding how the roles of additional language teaching and additional language teacher were conceived in the practicum's context at UFSC's English Language Program – a well-known Federal institution in Brazil. In order to answer our research question, we first analyzed the practicum syllabus, which was shared with us by the practicum supervisor. Then, an online questionnaire was sent to: 1) two student-teachers taking the second semester of their two-semester-practicum, and 2) the practicum supervisor. The professor and the student-teachers answered the same questionnaire, which was composed by three questions: 1) In your opinion, what is the role of English language teaching in the context of regular public schools? Why should English (not) be taught in this context?; 2) For you, what is the role of the English teacher in the context of regular public schools?; and 3) For you, what is the role of the Supervised Practicum in the English teacher developmental process? The questionnaire was written in Portuguese, and the participants were instructed to use either Portuguese or English to answer it. Moreover, they were also encouraged to make use of images, videos, or any other media in order to explain their ideas. The general instructions also advised them to refer to their personal experience, and make use of personal accounts in order to illustrate their points. We decided to use a written questionnaire because this would give participants the opportunity to reflect about their views and organize them in a systematic way. At last, we did not want them to have any time pressure, so they could decide when they would like to answer the questions.

It is important to mention that the professor who answered the questionnaire has supervised practicum courses for several years, and holds a PhD in Education. The two student-teachers are at the end of their first undergraduate program – after the practicum semester, they will be eligible for the Teaching degree in English Language and Literatures. Both of them are novice teachers in the sense that they have started teaching in the last couple of years. Furthermore, the practicum is their first experience at a regular public school.

After analyzing the questionnaires, we noticed that some issues in the student-teachers' answers deserved further exploration. Thus, we posed some questions through an electronic interview in order to better understand some of the ideas that were pointed out by them. These questions were sent to them via e-mail along with their answers to the questionnaire. Because we thought that answering more questions could be too time-consuming for the participants, at this point they were given two possibilities: they could either write down the answers to the new questions and email them back to us, or they could record an audio file via cellphone with the answers to the questions, and then send it to the researchers. Both participants decided to write down their responses, adding new ideas and/or examples to the questionnaire they had previously answered.

After that, all data were analyzed in terms of how English language teaching, the role of the English teacher, and the role of the supervised practicum were conceived by the participants. The responses of the student-teachers and of their practicum supervisor were contrasted and compared so as to shed some light on the dynamics of the practicum when it comes to critical language teaching. The findings of this analysis are presented in the next section.

#### 4 CRITICAL LENSES OR REGULAR GLASSES?

For the purpose of answering the research question that grounded this study – i.e. “Are critical reflection and critical teaching guiding principles of the practicum at UFSC's English program?” –, we have analyzed the practicum syllabus, the participants' answers to the questionnaire, and the subsequent electronic interview described in the previous section.

With regards to the practicum syllabus, it was possible to notice that critical reflection and critical teaching are addressed as core principles of the practicum, even though there are no explicit details in the document about how these concepts are supposed to be approached throughout the discipline. Some of the practicum's general objectives, as stated in its syllabus, are for students to *recognize that the pedagogical action requires planning and constant adjustments throughout the process*<sup>4</sup>, and to *reflect about her/his*

4 “Reconhecer que a ação pedagógica requer planejamento e ajustes constantes ao longo do processo como forma de assegurar a aprendizagem.”.

*approach to teaching and assessment*<sup>5</sup>, for instance. These objectives seem to be in line with a reflective approach to teaching, at least on technical and practical levels, since they focus on a reflection about the methodologies, goals and results involved in the pedagogical practice (GREGGIO; GIL, 2010). In addition, they seem to highlight the importance for teachers to be engaged in a reflective cycle (SCHON, 1983; WALLACE, 1991), that is, a constant process of reflection in which practical experience is nurtured by theoretical knowledge and vice-versa. Two other main objectives of the practicum are for student-teachers to *develop a critical stance towards her/his pedagogical work and towards the school's pedagogical work*<sup>6</sup>, and to *work with students of different linguistic, cognitive, and affective levels, taking such diversity into account in her/his pedagogical decisions*<sup>7</sup>. Bartlett (1990, p.205) refers to the construct of critical reflective teaching by claiming that “[...] we [as teachers] need to locate teaching in its broader cultural and social context”, and that an important step in this sense is to start asking ‘what’ and ‘why’ questions, since they can empower our practice. He states that:

[...] the degree of autonomy and responsibility we have in our work as teachers is determined by the level of control that we can exercise over our actions. In reflecting on ‘what’ and ‘why’ questions, we begin to exercise control and open up the possibility of transforming our everyday classroom life (BARTLETT, 1990, p. 205).

A critical reflective practicum, therefore, should encourage student-teachers to think about their pedagogical choices, the reasons and beliefs underlying them, and the impact they might have – not only in the classroom, but also in the broader historical, social, and political context –, as a means to inform their subsequent pedagogical actions. The objectives presented in the practicum syllabus we have analyzed seem to be in line with such perspective.

The syllabus sections entitled *content* and *methodology* are in agreement with the critical reflective approach that permeates the practicum’s objectives. Regarding the methodological procedures described in the syllabus, student-teachers taking the practicum are supposed to *elaborate and share critical reflections guided by the experience of integration into the teaching field*<sup>8</sup>; they are supposed to meet regularly with the supervisors and other student-teachers so as to share and discuss their teaching experiences during practicum. Taking this into account, the practicum could be understood as an opportunity for student-teachers to recognize reflection as a social practice (ZEICHNER, 2003). Student-teachers, in this context, are expected not only to reflect about and report their own practices, but also to listen to their colleagues’ experience and advice; such process can be very enriching to student-teachers, since they might identify with each other’s problems and come up with possible solutions as a group. In Zeichner’s (2003) opinion, this ‘social reflection’ can enhance the potential for teacher’s growth. The author claims that:

[o]ne consequence of the isolation of individual teachers and the lack of attention to the social context of teaching in teacher development is that teachers come to see their problems as their own, unrelated to those of other teachers or to the structure of schools and school systems (ZEICHNER, 2003, p. 10).

Besides promoting moments for students to share their experience and knowledge, a reflective practicum should also lead student-teachers to immerse themselves in the school context in a way that they can understand its internal organization and relate it to the wider (historical, social, political) structure that surrounds it, as well as to their role as educators in this context. These issues seem to be referred to in the syllabus we have analyzed; according to the document, student-teachers are expected to get involved in the school context, participating in pedagogical activities at all levels (e.g. planning, implementation, assessment), as well as taking part in school projects and events<sup>9</sup>. In other words, they are expected to act in the school environment as a whole, and not to restrict their practices to the classroom.

5 “Refletir sobre sua abordagem de ensinar e de avaliar”.

6 “Desenvolver postura crítica com relação ao seu trabalho pedagógico e ao da escola.”.

7 “Trabalhar com alunos de vários níveis de desenvolvimento linguístico (na língua inglesa), cognitivo e afetivo, caracterizando essa diferenciação como fator a ser considerado nas decisões pedagógicas.”.

8 “Elaboração e compartilhamento de reflexões críticas pautadas na experiência de inserção no campo da docência.”.

9 “Participação das atividades que compõem o cotidiano da escola, inclusive as extraclasse, administrativas, de estudo e de avaliação, dentre outras.”.

Due to the nature of the syllabus – which presents practicum’s general guidelines and objectives –, it would not be possible to grasp, just by reading it, what roles the practicum supervisor attributes to the language teaching and to the language teacher. Nevertheless, through the document it was possible to infer that critical reflection and critical teaching are regarded as grounding principles of the practicum. In order to achieve a more holistic comprehension on the subject, we developed a questionnaire in which the participants (two student-teachers and their practicum supervisor) exposed their views with regards to the roles of the English language teaching and the English language teacher in public schools, as well as of the practicum in English teachers’ developmental process.

As previously explained, the questionnaire was composed of three open questions. The first one – “In your opinion, what is the role of English language teaching in the context of regular public schools? Why should English (not) be taught in this context?” – aimed at unveiling the participants’ perception of the importance of English language teaching in contexts such as the one of the practicum. The practicum supervisor emphasized in his answer that additional language teaching has the challenge of developing literacy at school<sup>10</sup>. However, he mentions that the objective conditions faced by teachers may not allow this development to take place. He criticizes the structure of the school curriculum, arguing that the division of disciplines is very limiting and does not reflect the contemporary educational needs<sup>11</sup>. In this sense, the participant seems to understand the role of additional language teaching in terms of its social implications by criticizing the structure of the school system and reflecting about the effects of the different work conditions faced by teachers. Furthermore, he emphasizes that the role of language teaching is to yield the development of the capacity to think, reflect, and interact with the world through language<sup>12</sup>. He also mentions the need for the school to move beyond its walls so as to articulate what is proposed in the curriculum to the actual uses that are made of language in the world<sup>13</sup>. At the same time, the professor mentioned that this does not mean that more instrumental uses of the language should not be taught since, according to him, they might be relevant for the students’ contexts<sup>14</sup>. At this point, he seems to perceive what he calls “an instrumental use of the language” as being part of the development of the ability “to think, reflect, and interact with the world through language”. This suggests that, for the participant, it is necessary to be critical without forgetting the development of the communicative ability. In this sense, the participant’s understanding regarding the role of English language teaching seems to be in line with the view that “[...] education of *all* kinds [...] serves either to preserve or challenge the *status quo*, and so is a political act, whether teachers and learners realize it or not” (LONG, 2015, p. 63).

For the student-teachers, English must be taught for communication in contemporaneity. Student-teacher 1, for instance, explained that, because English can now be considered a *lingua franca*, learning it allows the students to communicate with people from different nationalities, to access knowledge that is not available in their first language, and to have a wider range of professional opportunities<sup>15</sup>. For this participant, learning English may also impact the students’ daily lives, helping them to understand movies, television series, websites, and games<sup>16</sup>. This view is shared by the student-teacher 2, who claims that the more the student knows the language, the more s/he will be able to access and use information that is made available through different means of

<sup>10</sup> “O ensino de línguas - e não me atendo apenas ao inglês - cumpre um papel muito importante em relação aos desafios de letramento a serem enfrentados pela escola”

<sup>11</sup> “[...] há um descompasso entre as expectativas e importância pretensamente atribuída à área e às línguas adicionais e as condições objetivas com que podem contar professores para dar conta destas expectativas. Esse modelo de escola com limites disciplinares estanques já se mostra esgotado e é visível em todos os níveis, incluindo - não menos enfaticamente - a universidade”

<sup>12</sup> “[...] há um papel a cumprir pelo ensino de inglês e que tal papel está relacionado com a capacidade de pensar, refletir e interagir com o mundo através da linguagem”.

<sup>13</sup> “[...] é preciso dispor de [...] uma relação mais próxima entre o que se passa na escola e o que está extra-muros, entre o que se articula como desenho curricular e usos efetivos e potenciais da linguagem, incluindo a reflexão situada sobre os fenômenos e práticas de linguagem”.

<sup>14</sup> “Creio, do mesmo modo, que isso não implica desconsiderar possibilidades instrumentais da linguagem. Estas também precisariam ter espaço, especialmente por serem demandas igualmente legítimas de estudantes”.

<sup>15</sup> “Tal conhecimento traz novas perspectivas para os estudantes, possibilitando o acesso ao conhecimento de diferentes fontes, a comunicação com pessoas de várias nacionalidades e oportunizando novas perspectivas profissionais”.

<sup>16</sup> “[...] o conhecimento língua inglesa também tem muito a acrescentar nas atividades cotidianas dos alunos, como na compreensão de filmes, séries de televisão, sites da internet e jogos.”.

communication<sup>17</sup>. It is possible to note that, unlike the supervisor – who seems to understand the role of additional language teaching from a broader and more critical perspective –, the student-teachers stress that language has to be taught essentially as a tool for communication, since they do not mention its ideological effects. In this sense, their perceptions seem to be based solely on the guiding principles of the aforementioned communicative approach. According to Jordão (2008, p. 3), English teaching has become a commodity in Brazil, since it is “[...] bought and sold as such based on the belief that the mastering of the English language will take people (including those of underprivileged races, social classes and cultures) to better positions in society”. It is this neoliberal understanding of English that seems to pervade the student-teachers’ answers.

The second question – “For you, what is the role of the English teacher in the context of regular public schools?” – dealt with the participants’ perception of the objectives that the additional language teacher should fulfill. The supervisor professor included a series of questions in his answer so as to question whether language teachers are really aware of their role to develop a certain type of subject to a certain type of society. He asks, for example, whether language teachers understand their role of providing students with the opportunity to learn from a critical perspective which should also be socially sensitive, solidary, humane, and compromised with teaching as a profession that is formed and shaped by human interactions<sup>18</sup>. The participant acknowledges, in this sense, the social role of the language teacher. Also, he seems to understand the teacher as a mediator in the process of knowledge construction that is socially contextualized, since he emphasizes that learning happens in many directions nowadays – that is, teachers are also learners, and should no longer be seen as the one and only source of knowledge<sup>19</sup>. For the professor, then, the role of the teacher includes serving as an example for the students – not from an arrogant and colonizing perspective, but rather by showing that studying can be a nice activity, that reading can expand horizons, that writing makes you think, that thinking makes you act, and that every change starts with ourselves and the respect towards the other<sup>20</sup>. It is possible to note that, according to the participant, being a language teacher is much more than teaching a language – he highlights the importance of providing opportunities for knowledge construction that can empower students so as to act critically in the world. For Long (2015, p.74), “[...] for more than two centuries, critics [...] have drawn attention to the fact that one of the principal functions of schooling, and often its major achievement [...], is to socialize students into uncritical acceptance of the existing social order” (p. 74). The participant’s view is political in the sense that he recognizes that the university and the school need to be aware of their social responsibility so as to disrupt such uncritical conception of education<sup>21</sup>.

According to the student-teacher 1, it is the English teacher’s role to create opportunities for the development of the necessary skills for language comprehension and production, and to consider the students’ context while teaching in order for them to understand the relevance of learning the language<sup>22</sup>. When asked about what it meant to take into consideration the students’ context in the teaching/learning process, the participant explained that it is important to include topics that are motivating and interesting for the

<sup>17</sup> “A língua inglesa está presente em diferentes mídias de comunicação, alcançando uma variedade de públicos, então creio que quanto mais apto a entender e a se expressar em língua inglesa o aluno for, maiores serão suas chances de acessar informações e usufruir das mesmas no seu cotidiano.”

<sup>18</sup> “Será que temos clareza, como educadores, de que tipo de papel desempenhamos na construção de condições para a educação de pessoas com base numa perspectiva crítica, socialmente sensível, solidária, humanizada, comprometida com a ideia de docência como profissão essencialmente lastreada nas interações humanas?”

<sup>19</sup> “Diante disso, penso que o papel do professor de línguas não pode prescindir de um conhecimento fortemente contextualizado da realidade da comunidade escolar, dos estudantes, de suas trajetórias, entre outras questões. Além disso, o tempo em que vivemos nos mostra com clareza cada vez maior que a construção de conhecimento se dá em múltiplas direções e através da ação de múltiplos atores, o professor sendo destes. É preciso, portanto, estar muito preparado para lidar com o imenso volume de incertezas e com a constatação de que o professor não sabe inerentemente mais do que os estudantes, mas que tem o privilégio de muitas vezes saber antes ou está investido do poder de decidir sobre o que será ensinado e - pretensamente - aprendido. Saber disso coloca a nós professores na condição que desejamos que nossos estudantes tenham, a de aprendizes de nós mesmos e daquilo que fazemos.”

<sup>20</sup> “Assim, um dos papéis do professor é ser uma espécie de exemplo para seus alunos, não numa acepção arrogante, colonizadora, falo num exemplo de coerência, de alguém que mostra concretamente que estudar pode ser legal, que ler expande nossos horizontes, que escrever faz pensar, que pensar faz agir e que toda mudança começa por nós mesmos e pelo respeito pelo outro.”

<sup>21</sup> “A universidade não pode fugir à sua responsabilidade, tanto quanto a sociedade não pode fugir ao seu descompromisso com a escola e também com a universidade.”

<sup>22</sup> “[...] o papel do professor de inglês é oportunizar aos alunos o contato com a língua inglesa e ajudá-los no desenvolvimento das habilidades necessárias para comunicação e compreensão da língua. Além disso, é também papel do professor adequar o conhecimento à vida dos alunos; ou seja, os alunos precisam entender a relevância e a importância de aprender aquela língua”.

students<sup>23</sup>. The participant seemed to be concerned with the development of activities that can be seen as fun and motivating from the students' perspectives – she does not mention, for instance, whether they should deal with socially relevant topics. At last, she mentions that it is also the teacher's role to educate critically aware citizens who can be active participants in society<sup>24</sup>. Because at first the participant did not develop this idea, we asked her to elaborate on it and, if possible, provide examples from her practice. After that, she explained that in the practicum, along with the other student-teacher, she has developed classes on the culture of Brazil and other countries. Besides trying to come up with fun classes, they are interested in having the students reflect about issues such as stereotypes and prejudice<sup>25</sup>. Because the participant mentions that some critical issues related to the topics of the classes were raised, she seems to imply that it is important to have some moments in the classroom for critical reflection. In this sense, critical development seems to be regarded as “an ingredient”, that is, another component in the class, and not as a teaching perspective.

Similarly, the student-teacher 2 explained that the teacher has the role of helping the students access knowledge in the target language, and of helping them develop their critical sense<sup>26</sup>. Based on that, we asked the participant to explain his understanding of the “development of a critical sense”. He answered by saying that the school represents a period in life when students are developing as people and citizens, so critical reflection about world aspects should be attached to second language production<sup>27</sup>. To exemplify such idea, the participant mentioned that, during the practicum, along with his peer, he made use of music videos and lyrics from different decades in order to promote reflection on how people behaved and acted in the past in comparison to now. For him, this allows the students to compare different decades and express their opinions regarding such differences. The participant seems to believe that it is important to make the students reflect about their opinions, since he says that one could ask, for instance, why the student thinks that way<sup>28</sup>. Then, the participant emphasizes that it is important that critical content and language walk hand in hand<sup>29</sup>. In spite of the fact that this understanding could be seen as aligned with the perspective of Critical Teaching, he concludes this section of his explanation by saying that, ultimately, we are “language teachers”, not “lecturers”<sup>30</sup>. Even though the participant seems to recognize the importance of critical development in language teaching (by saying that it is the teacher's role to develop critical citizens), the examples he gives of “critical moments” in the classroom are not necessarily critical in the sense this study conceives it. In other words, comparing cultures or allowing the students to raise their voices does not guarantee that learning will happen from a critical perspective. Moreover, although the participant says that both critical awareness and language content are important, he seems to believe that language should be foregrounded. In fact, the data suggest that he seems to polarize critical teaching and language teaching by comparing the former to “lectures”. This seems to suggest that, for him, critical teaching is not a perspective from which to teach, but a component of language teaching. This view might indicate that, for the participant, the concept of critical teaching is still under development, since he recognizes its importance, but does not seem to conceive it from the perspective of Critical Pedagogy, which sees all teaching practices as political and potentially critical.

Student-teacher 2 also mentioned that there are few schools that prepare the students for “real life”. For him, preparing students for real life means developing critical thinking so as to reflect about their role in the world. He exemplifies by saying that a student could

<sup>23</sup> “Essa sempre foi uma das minhas maiores preocupações: trabalhar com assuntos que interessem e suscitem a curiosidade dos alunos”

<sup>24</sup> “Por fim, assim como todos os professores, o professor de inglês também é responsável pela formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade”.

<sup>25</sup> “[...] minha dupla e eu, trabalhamos com música, cultura Brasileira e de outros países durante as aulas do estágio. Ao mesmo tempo em que procuramos preparar aulas divertidas, trouxemos algumas questões críticas relacionadas aos temas, como questões de estereótipos e preconceito. Nosso objetivo era que os alunos se divertissem, mas principalmente que refletissem sobre o assunto e que essas reflexões contribuíssem para a formação deles enquanto cidadãos”.

<sup>26</sup> “O professor tem como função ajudar os alunos acessarem as informações em inglês as quais são expostos, contribuindo com o desenvolvimento de seu senso crítico”.

<sup>27</sup> “Creio que a fase da escola é a fase na qual os alunos estão se formando como pessoas e cidadãos, portanto é muito importante que nós, como professores, façamos um trabalho que consiga acoplar a produção na segunda língua e reflexão crítica sobre aspectos do mundo”.

<sup>28</sup> “Podemos usar a língua inglesa para elaborar um trabalho no qual os alunos precisem comparar as décadas em ‘x’ aspectos e também expressar suas ideias sobre as comparações feitas e tópicos trabalhados. Digamos que o aluno tenha dito que hoje em dia ‘people are more liberal’. Poderíamos levantar questões como ‘Why do you think this happens? Is this something good? Why? Can you give examples?’. Assim, além de trabalhar com a língua estaríamos dando a possibilidade de os alunos pensarem sobre o porque de apresentarem tal ponto de vista”.

<sup>29</sup> “Por fim, gostaria de ressaltar que ambos pensamento crítico e “inglês” devem andar juntos em tal processo”

<sup>30</sup> “Não podemos esquecer de que somos professores de inglês, e não palestrantes”.

be asked about his/her opinion about contemporary Brazilian music. In this context, the participant argues that it would be important for the teacher to show students how poor communities use music to express themselves<sup>31</sup>. While he points out important topics that could be part of a critical teaching project, his view of criticality seems to be related to the development of students' autonomy. As we have seen, he says that it is important that students speak their minds. Later on, he adds that students need to learn to defend their points of view and express their ideas<sup>32</sup>. Besides, in spite of the fact that this student-teacher emphasizes a critical perspective in teaching, he is more concerned with teaching activities and lessons – the broader context in which these practices are located and the ideologies behind communicative events are not mentioned. In a way, both student-teachers seem to recognize the importance of critical awareness, since they replicate the word “critical” in their answers. However, due to the methodological choices made for this study, it is not possible to identify whether the participants actually show a deep understanding of how this can be operationalized – and of what the implications of doing so are – in their practice. For further studies, future teachers' lesson plans and practice should be included as instruments for data collection to get a deeper understanding of teacher education programs.

The third and last question of the questionnaire – “For you, what is the role of the Supervised Practicum in the English teacher developmental process?” – had as its main objective to shed light on the participants' views of the practicum. The supervisor explained that the practicum is the period for the socialization of the student-teacher in the school context. He moves away from the view of the practicum as the moment in which theory is put into practice by stating that the insertion of the student-teacher in the new context needs to be mediated, constructed with solidarity, and also needs to problematize a series of issues that encompass the moment when the student assumes the role of the (student-)teacher<sup>33</sup>. The participant's understanding of the practicum's role goes beyond the classroom inasmuch as it emphasizes the wider context of the school. He elaborates on this idea by saying that to reduce the practicum to the teaching of sequentially organized items is not sufficient to accomplish the goal of the practicum, since the student-teacher needs to be provided with numerous types of experience that may help him/her make sense of the teaching profession and its plurality<sup>34</sup>. The participant concludes his response explaining that the role of the practicum is to provide novice teachers with a new perspective of the profession, including its challenges, demands, difficulties, and possibilities<sup>35</sup>. However, he alerts to the fact that the conditions in which the practicum takes place do not provide such a full insertion to take place.

For student-teacher 1, the practicum is an opportunity to experience teaching and its challenges. She mentions that, while planning classes and developing course plans, novice teachers are required to reflect about their choices, their methods, and their beliefs. In this sense, for her the practicum allows her to reflect about the technical and practical aspects (GREGGIO and GIL, 2010) of her practice<sup>36</sup>. She also emphasizes the importance of social reflection (specially with more experienced teachers) in the process of evaluating her practice. For her, the practicum is the moment for intensively reflecting on the teacher's planning and practice<sup>37</sup>. Thus, student-teacher 1 seems to focus mainly on the role of the practicum in the classroom domain, since she does not mention its insertion into the wider educational context as essential to this process.

<sup>31</sup> “O que tentei fazer foi mostrar aos alunos como a música de cada época refletia a sociedade, fazendo com que eles pensassem sobre o porquê das mudanças e sobre o que eles acham das mesmas - positivas, negativas[...]”.

<sup>32</sup> “Trabalhar com o desenvolvimento da autonomia é essencial para que eles tenham propriedade para defender seus pontos de vista e expressar suas ideias (situações que nos deparamos na “vida real”).”

<sup>33</sup> “Concebo, portanto, o período de estágio, como um processo de socialização básica na profissão docente. Essa inserção, por sua vez, precisa ser feita de modo mediado, solidariamente construído e fortemente problematizadora dos vários eixos formativos que perpassam esse deslocamento do papel do estudante a professor”.

<sup>34</sup> “[...] reduzir o estágio à prática docente de itens sequencialmente organizados é insuficiente para construir elementos de resiliência que permitam ao professor seguir sendo sujeito ativo e proativo de sua formação e de seu fazer pedagógico. Trata-se, portanto, de um período de vivências que ajuda a dar sentido à docência na medida exata da pluralidade e da intensidade das experiências que se pode ter”.

<sup>35</sup> “[...] um dos papéis mais importantes do estágio é dar uma dimensão mais aproximada das demandas, das possibilidades, mas também dos gargalos e das dificuldades que envolvem a inserção profissional no ensino de línguas”.

<sup>36</sup> “É nesse momento que fico o tempo todo me perguntando se aquela é a melhor maneira de explicar a atividade, introduzir a discussão, ou até mesmo se as aulas estão contribuindo para a construção de conhecimento dos alunos”.

<sup>37</sup> “O estágio, então, por se tratar de um momento intenso de reflexão sobre planejamento e prática docente, tem papel fundamental na preparação e capacitação do estudante para atuar em sala de aula, e principalmente para o mesmo entender seu papel e função como professor de língua inglesa baseado nas experiências vividas”.

As for student-teacher 2, he defines the practicum as the moment in which the novice teacher can be more acquainted with the “questionings and dilemmas” that are a part of the career<sup>38</sup>. After being asked to explain what he meant by that, the student-teacher said that these questionings and dilemmas would include: knowing how to teach a class of 40 students, how to deal with discussions, how to work with controversial issues without offending anyone, how to control oneself when faced with a difficult/tense situation, and so on. For him, then, the practicum provides moments in which the novice teacher comes across such challenging situations that may be part of the teaching profession. The participant highlights, however, that one should not forget that, besides contributing to the critical development of students and dealing with difficult situations, the teacher’s ultimate goal should be to teach the language. In this sense, there should be a balance between, in his words, “wasting time” with such issues and language teaching<sup>39</sup>. Once again, the student-teacher seems to perceive critical teaching as a component in the class – this time linked with moments of tension – that happens at the expense of language teaching. In his understanding, language teaching cannot happen from a critical perspective – language and criticism are polarized and have to be balanced. At last, the participant argues that the practicum provides the possibility for the student-teacher to put into practice his/her teaching conceptions and reflect about their effectiveness<sup>40</sup>. In his experience, he could reflect about some of his beliefs and challenge them. For instance, he could see that it is indeed possible to teach English at a public school in spite of the precarious material conditions. At the same time, he recognizes that the context in which he is inserted – that is, the school where he is taking the practicum – is a privileged one in comparison to the public schools he went to<sup>41</sup>. He also believes the practicum could be extended so as to provide the novice teachers to be in contact with different school contexts<sup>42</sup>. It is possible to observe that this participant noted the importance of thinking about structural conditions presented for language teachers. Nevertheless, when giving practical examples of issues and dilemmas in the profession, he focused mostly on classroom situations, implying an understanding of the practicum as an opportunity mainly for technical and practical reflection (GREGGIO; GIL, 2010).

## 5 FINAL REMARKS – THE NEED FOR PERMANENT CRITICAL LENSES

This study set to investigate whether critical reflection and critical teaching constituted guiding principles of UFSC’s English program practicum. Through the analysis of the participants’ perception of the role of 1) additional language teaching, 2) the language teacher, and 3) the supervised practicum, it was possible to develop some hypotheses regarding their view of the practicum context. First, we could observe that critical thinking and critical teaching are indeed principles of the course, according to its syllabus. For the supervisor professor, teaching a language is a political act that cannot be separately seen from the social context in which it is inserted. In this sense, he claims that it is important to resignify the school curriculum in order to promote the transdisciplinarity inherent to our contemporaneous context. With regards to the practicum, he believes it is an opportunity for immersing in the teaching context. Even though he does not make use of the word “critical” very often, his answers emphasize an understanding of language from a critical perspective. He sees teaching as an activity that goes beyond the application of theory – it is, for him, an ideological endeavor that has serious implications in the world. As for the student-teachers’ answers, they emphasized teaching as an act of reflection of practical and technical levels (GREGGIO; GIL, 2010), which is comprehensible, since they are novice teachers in the initial stage of their profession. For them, language is a communicative tool – a view that might be explained due to their probable exposure to the communicative approach during their undergraduate studies. Even though at times they

<sup>38</sup> “É no estágio que o professor se depara com questionamentos e dilemas que serão enfrentados em sua carreira a partir de então”.

<sup>39</sup> “Novamente ressalto aqui a importância de sabermos que, além de termos responsabilidade em contribuir com o desenvolvimento crítico dos alunos e em lidar com situações de tensão em sala, somos professores de inglês, ou seja, precisamos encontrar um equilíbrio entre “gastar tempo” lidando com tais questões e trabalhar com o ensino da língua”.

<sup>40</sup> “[...] o estágio dá a possibilidade ao professor em formação de colocar em prática suas concepções de ensino, muitas vezes pela primeira vez, servindo como uma espécie de “teste” que pode tanto como corroborar com as crenças dos professores como refutá-las”.

<sup>41</sup> “[...] a escola que eu estou dando aula não reflete o verdadeiro significado de “escola pública” no Brasil, pois ela possui uma estrutura superior à maioria das escolas públicas do país. Além disso, como conheço os professores e consigo compará-los aos professores que eu tive - pois estudei maior parte da minha vida em escola pública -, posso dizer que os profissionais são mais bem preparados no colégio onde dou aula de estágio do que nas outras escolas públicas que eu estudei”.

<sup>42</sup> “[...] creio que seria importante começar o estágio mais cedo na graduação, possibilitando aos professores em formação contato e experiências em diferentes meios escolares - privado, público”.

mention the importance of developing “criticality” or being “critical”, very few examples or instances of their answers show an understanding of what that would imply. At the same time, this might be due to the fact that this small-scale research did not investigate the teachers’ practices, but rather dealt with their answers to specific questions, that is, their ability to verbalize their opinions on the investigated topic. Based on their answers, it was possible to conclude that, for them, a language class should include “critical moments” or deal with critical issues that may promote reflection. However, they do not seem to understand how to operationalize it in their practice yet. For student-teacher 2, being critical is important, but an emphasis on it could deviate from teaching the language – which should be, according to him, the ultimate goal in language teaching. This participant, seemingly, regards critical teaching as a perspective from which one can look at (and act upon) one’s teaching practices. In this sense, from the perspective of Critical Pedagogy (FREIRE, 1996), it is necessary to be critical as we teach the language. The student-teachers do not mention that ideology is perpetuated through language and that, consequently, any attempt of developing criticality needs to be articulated with language itself. It is paramount, we claim, that language teachers wear permanent critical lenses. Let’s not forget we should be critical language teachers, shall we?

Such an understanding from the student-teachers might be related to the fact that, besides being novice teachers, their experience in the practicum is a short one; in total, the course lasts one year – the final one of their program – in which the novice teachers usually take other courses and may even work teaching other groups of students. This means that the structure of the practicum does not allow for a deeper understanding of the school and its wider context, and of the role of additional language teaching. The practicum is a very challenging experience for the student-teachers and is regarded from an evaluative stance in the university context – that is, as if you had “to prove you can now be a teacher”. This fact, combined with the short duration of the practicum, makes it difficult for student-teachers to perceive – and make use of – such an opportunity “[...] to develop a critical awareness of their values, thoughts and practices” (TELLES, 2004, p. 11). As the supervisor professor mentioned in one of his responses, people develop at different rates and in different ways – and this is not different during practicum. At the same time, it seems that discussions on critical teaching and critical reflection should be a part of the students’ preparation process for the practicum, that is, part of their undergraduate studies. Discussions on critical pedagogy and critical teaching could be a part of courses on methodology and applied linguistics, for instance. After all, if we want our teaching practices to be socially relevant, we need to look at society first. This implies thinking of how the social order is reproduced or contested in our classrooms. In order for me to teach critically, I need first to be a critical teacher. This seems to be an important challenge for the practicum courses:

[...] if teachers do not notice propagation of the current social order in school curricula [...], it is not because propagation is not there but probably because the teacher’s views coincide. Hence, not preparing students as social change agents is just as much a political stance, since it is implicitly to accept and perpetuate the existing social order by socializing new members into it (LONG, 2015, p. 74).

## REFERENCES

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Toronto: Ontario Ministry of Education. Mimeo. v.1, n.1, p. 1-47, 1980.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quarterly**. Wiley online Library, v.33, n.3, p. 433-452, 1999.

EDMUNDSON, P. J. A normative look at the curriculum in teacher education. **Phi Delta Kappan**, USA, v.71, n.9, p. 717-722, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGGIO, S.; GIL, G. O conceito de professor reflexivo na formação de professores. In: Barros, S. M.; Assis-Peterson, M. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 55-68.

GINSBURG, M. B.; NEWMAN, K. K. Social inequalities, schooling, and teacher education. **Journal of Teacher Education**. Los Angeles: California, v.36, n.2, p. 49-58, 1985.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education: the scope of second language teacher education. In: BURNS, A. RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: CUP, 2009. p. 30-39.

JORDÃO, C. M. A postcolonial framework for Brazilian EFL teachers' social identities. **Revista Matices**, Bogota: Colombia, v.2, p. 1-15, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.14, n.2 p. 125-151, 2014.

MOITA LOPES, Luis Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. 5 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SALOMÃO, Margarida. Margarida Salomão discursa sobre ideologia de gênero na Comissão de Educação. 2015. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=um6DDczsycE>> Acesso em: 29 maio 2016.

SCHON, D. The crisis of confidence in Professional knowledge. In: SCHON, D. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983. p. 3-68.

SOARES, Wellington. Exclusivo: conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml>>. Acesso em: 29 maio 2016.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais, v.4, n.2, p. 57-83, 2004.

WALLACE, M. J. Teacher education: some current models. In: WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991. p. 2-17.

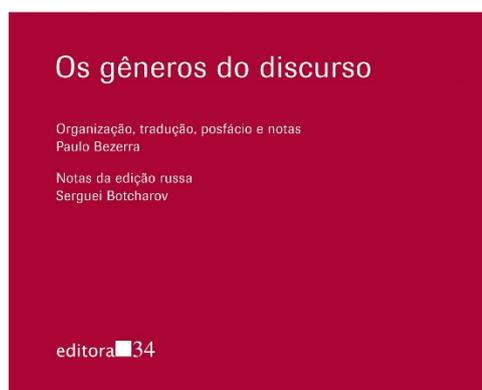
ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19

ZEICHNER, K. M. Teacher education for social justice. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). **Social justice language teacher education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. p. 7-22.

**Recebido em 30/04/2016. Aceito em 29/09/2016.**

RESENHA/REVISIÓN/REVIEW

# Mikhail Bakhtin



BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

**Anderson Silva\***

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A temática sobre os gêneros do discurso está em pauta há décadas, ganhando grande destaque nos cenários acadêmico e educacional no país. Após anos, desde a primeira edição na Rússia e das traduções encontradas no Brasil, em 2016 chegou às mãos dos especialistas e interessados a mais nova tradução do texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), um dos escritos mais notórios que ajudou a popularizar as ideias de Bakhtin no país a partir das últimas décadas do século XX. Em termos organizacionais, o livro é composto por 176 páginas, dividido em: *Nota à edição brasileira* (p. 7-8); *Os gêneros do discurso* (p.9-70); *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (p. 71-107); *Anexos: Nota do tradutor aos “Diálogos”* (p. 111-112); *Diálogo I. A questão do*

\* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL/CNPq). Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU). Membro-estudante do grupo de pesquisa *Linguagem, identidade e memória* <<http://www.linguagemememoria.com.br/home.php>>. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de São Paulo (SEE-SP). E-mail: andcs23@hotmail.com.

*discurso dialógico* (p. 113-124); *Diálogo II* (p. 125-150); *Posfácio: no limiar de várias ciências* (p. 151-170); *Sobre o autor* (p. 171-172); *Sobre o tradutor* (p.173-174).

É pertinente que se coloque em evidência a discussão do conceito de *gêneros do discurso*, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico, pois é algo recorrente em materiais didáticos e documentos oficiais balizadores, causando ainda hoje visões distintas conforme a perspectiva teórica, sendo necessário um estudo minucioso a partir do ponto de vista teórico e metodológico adotado. Além de questões explicitadas pelo tradutor e organizador do livro, torna-se fundamental a difusão desse ensaio para esclarecimentos de elementos-chave que colaboram para o entendimento do conceito de *gênero* na perspectiva bakhtiniana.

*Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), agora apresentado em uma publicação separada da coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), apresenta organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. As notas da edição russa são de Serguei Botcharov e a orelha é escrita pela renomada especialista Beth Brait. A discussão sobre os gêneros está neste trabalho, mas é preciso ressaltar que inúmeras reflexões profícuas foram engendradas sobre esse conceito ao longo de décadas, não somente nos textos de Bakhtin, mas também em textos de outros membros do chamado Círculo<sup>1</sup>.

Na orelha escrita por Brait, observa-se a importância que a tradução tem para o entendimento de uma teoria, pois entre o caminho percorrido pela língua original e a tradução, há o olhar do autor que dá vida a um novo texto, que servirá como meio de divulgação das ideias de um teórico ou de toda uma teoria. Nesse caso, a iniciativa da Editora 34 e do tradutor vai além de interesses comerciais, pois houve a necessidade, por parte de Paulo Bezerra, de trazer um novo texto revisado, contribuindo para a melhor compreensão do pensamento dialógico. Além disso, essa edição ímpar traz para o leitor brasileiro dois textos inéditos de Bakhtin que foram publicados apenas no final do século XX e agora foram disponibilizados em português ao grande público.

No segmento *Nota à edição brasileira* (p.7-8), destacam-se os textos inéditos incluídos na publicação a partir das *Obras reunidas* de Bakhtin, bem como três tipos de notas encontradas na obra: a) do próprio Bakhtin; b) do organizador da edição russa, Serguei Botcharov; c) do tradutor para o português, Paulo Bezerra. Essas inserções são fundamentais para a leitura e o entendimento mais aprofundado a respeito dos gêneros, não podendo ser consideradas pelo leitor como algo acessório, mas de notória relevância para o esclarecimento de termos-chave desde de a última publicação de *Os gêneros do discurso*.

Em meio aos acréscimos que justificam a (re)leitura desse texto, está justamente a inserção das notas complementares que não apareciam nas últimas versões editadas dentro da coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011). Logo nos primeiros parágrafos, observa-se as notas do editor russo para explicitar o posicionamento da escola de Saussure ao estudarem os gêneros discursivos do cotidiano. Ademais, outras notas substanciais de Serguei Botcharov ocupam mais da metade de algumas páginas para explicitarem determinados pontos, tais como: o esclarecimento sobre o *behaviorismo* e o *vosslerianismo* – esta última, a escola filológica que tinha como ícone o linguista alemão Karl Vossler.

Entre as últimas edições do texto na coletânea e este lançado em 2016, chama atenção a diferença quantitativa de notas. As primeiras edições possuem pouco mais de duas dezenas, enquanto nesta nova publicação o número de notas chega a ser mais que o dobro, entre as de Bakhtin e dos organizadores na Rússia e no Brasil. Verifica-se a grande quantidade de notas de Botcharov, explicações que se tornam relevantes para a (re)leitura do texto.

Cabe ressaltar que, no decorrer das décadas, a maneira como os escritos bakhtinianos foram apresentados ao público brasileiro influenciou a sua compreensão, pois os primeiros leitores tiveram contato com uma tradução indireta do russo, vindo da tradução

<sup>1</sup> Embora o principal texto lembrado na coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011) seja *Gêneros do Discurso* (esboçado nos anos 1950), é preciso deixar claro que outros textos anteriores que vão dos anos 20 ao 40 também trataram de alguma maneira dos gêneros, dentre os quais, chamamos atenção para *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (escrito entre 1923/1924), *O discurso no romance* (escrito entre 1934-1935) e *Problemas da obra de Dostoiévski* (escrito em 1929). Esse importante conceito difundido por Bakhtin e o Círculo foi objeto de estudo de muitos pesquisadores, dentre eles destacamos a pesquisa realizada por Brait e Pistori (2012), em que escreveram sobre *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo*. Recomendamos, além da leitura do livro ora resenhado, também a leitura desse artigo, cujo escopo é mostrar uma trilha em que o leitor pode observar a concepção do gênero por meio das diversas obras do Círculo.

do francês e também de outras línguas. Tempos depois, houve a publicação do texto em português diretamente do russo, o que trouxe um novo olhar sobre o ensaio. Agora, com esta publicação (BAKHTIN, 2016), torna-se necessário que haja uma apreensão das novas informações que complementam e tornam mais claros conceitos-chave, que permeiam não apenas a Análise Dialógica do Discurso (ADD), mas diversos documentos oficiais brasileiros ligados à educação, além de materiais didáticos (entre livros e apostilas).

Os novos leitores, que ainda não tiveram o privilégio de entrar em contato com o ensaio *Os gêneros do discurso*, encontrarão discussões a respeito da linguagem enquanto fenômeno social. Ademais, o leitor apreenderá elementos-chave sobre o *enunciado concreto*, bem como suas diversas características, tais como a importância da relação entre locutor e interlocutor, sendo considerado [o enunciado] uma unidade real de comunicação verbal. Cabe ainda ressaltar a explicação sobre a diversidade funcional dos gêneros e sua classificação a respeito de gêneros primários e secundários.

Com enfoque nos anexos que fazem parte dessa publicação, o tradutor explicita que os adendos (*Diálogo I e Diálogo II*) “[...] são inéditos no Brasil e foram escritos em 1950 e 1952, isto é, antes da escrita de *Os gêneros do discurso* em sua forma definitiva, mas só foram publicados na Rússia em 1997, no volume 5 das obras de Bakhtin” (BAKHTIN, 2016, p. 111)<sup>2</sup>. Para facilitar a compreensão desses manuscritos não concluídos pelo filósofo russo, foram utilizados diversos sinais gráficos para expressar ideias não concluídas que Bakhtin pretendia discorrer, bem como supressão de escritas e lacunas encontradas nas anotações dos originais.

Em *Diálogo I* (p.113-124), o tema abordado recai sobre a questão do discurso dialógico. Destacam-se, dentro dessas anotações, termos pouco comuns no português corrente, como o vocábulo *compreendedor*. Segundo as anotações, o termo original em russo não teria uma tradução fiel em português no momento de um diálogo, pois não se trata apenas de um falante e um ouvinte, mas da relação dialógica imbricada de compreensão e constituição de sentidos entre *falante-compreendedor*, conforme palavra russa explicitada pelo tradutor. Essas peculiaridades só são perceptíveis ao olhar do leitor em decorrência da experiência de um especialista que se propôs a fazer uma revisão em sua tradução, adicionando novos enunciados a essa trama enunciativa.

Em acréscimo, *Diálogo II* (p.125-150) mostra a concepção de Bakhtin sobre *língua e discurso* a partir da reflexão de trechos de um livro de Vinogradov. Trata-se de uma publicação de meados do século XX em que esse autor discutiu a respeito das atividades de investigação literária soviética no período stalinista. De acordo com o tradutor, Bakhtin ora discorda e ora concorda com o posicionamento de Vinogradov. Nesses manuscritos, pode-se perceber o princípio do diálogo concebido pelo viés bakhtiniano, que compreende não a relação de alternância entre os sujeitos de um diálogo em uma interação simétrica em concordância, mas pressupõe a relação de concordância e discordância e a luta de vozes materializada por meio do discurso.

No posfácio, Bezerra discorre a respeito do limiar de várias ciências. Ele explicita a importância dessa nova tradução, bem como a contribuição dos textos inéditos para os pesquisadores brasileiros e interessados na Análise Dialógica do Discurso. Bezerra faz um percurso histórico sobre esses escritos, relacionando a tradução com o momento sócio-histórico, bem como a explicitação sobre termos como *metalinguística*, *enunciado* e *gêneros*. Ademais, para arrematar a obra, encontram-se algumas informações sobre o autor (p.171) e o tradutor (p.173).

Publicado primeiramente como adendo na coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011), vê-se que o texto agora tem seu destaque, tendo em vista o papel que exerceu desde as últimas décadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, sendo ainda hoje um texto de referência no campo dos estudos da linguagem. Seja pelas diversas notas esclarecedoras inseridas nesta nova edição, seja pelos textos inéditos e o posfácio de Paulo Bezerra, a publicação deste livro torna-se mais uma das engrenagens para sedimentar e popularizar ainda mais os conceitos-chave de Bakhtin e do Círculo.

<sup>2</sup> Trata-se de um comentário de Paulo Bezerra, presente em Bakhtin (2016).

**REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v.56, n. 2, 371-401, 2012.

**Recebido em 18/12/2016. Aceito em 21/01/2017.**