

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 14 - NÚMERO 3 - JUL./SET. 2017.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

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.3 (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 3 | 2017

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 14 | n.3 | p. 2184-2395 | jul./set.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

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR | João Paulo Zarelli Rocha . UFSC, Florianópolis, BR | Josa Coelho da Silva Irigoite . UFSC, Florianópolis, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Marina Degani. UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann- 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 Hübner** . 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 | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Guy Yanai, *Amsterdam*, 2017, oil on linen, 148x120 cm
 Courtesy of Ameringer McEnery Yohe Gallery, NYC
 Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com

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

Pedro P. Venzon – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

2193

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

A REPRESSÃO POLICIAL COMO CHOQUE MORAL: UMA ANÁLISE DE
 NARRATIVAS DE MANIFESTANTES DE JUNHO DE 2013 | *Represión policial como
 choque moral: un análisis de narrativas de los activistas de junio de 2013* | Police
 repression as moral shock: a narrative analysis of Brazilian protesters in June 2013
 demonstration

2197

ETYELLE PINHEIRO DE ARAÚJO, LIANA DE ANDRADE BIAR E LILIANA CABRAL
 BASTOS

CARTAS DE RECLAMAÇÃO DE CLIENTE: POLIDEZ OU CORDIALIDADE? | *Cartas
 de reclamación: ¿cortesía o cordialidad?* | Customers' complaint letters: politeness or
 cordiality

2214

VICTORIA WILSON

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR | *Contraargumentación y discurso: un abordaje transdisciplinario* | Counter-argument and speech: an approach transdisciplinary 2233

MARCOS BISPO DOS SANTOS

PROCESSOS ARGUMENTATIVOS EM ARTIGO DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA | *Procesos argumentativos en el artículo de opinión de las Olimpiadas de la Lengua Portuguesa* | Argumentative processes on a opinion article of the Portuguese Language Olympics 2251

GILTON SAMPAIO DE SOUZA E FRANCISCA LÚCIA BARRETO DE LIMA SOARES

VERBOS DE ELOCUÇÃO EM PORTUGUÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO COM BASE EM GRANDES CORPORA E MOTIVADO PELA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL | *Los verbos declarativos en Portugués: un estudio descriptivo basado en grandes corpus y motivado por la lingüística computacional* | Reported speech verbs in Portuguese: a corpus based descriptive study motivated by Computational Linguistics 2066

BIANCA FREITAS SABURI COSTA E CLAUDIA FREITAS

BIOLINGÜÍSTICA: DA EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE À NOÇÃO DE PARÂMETROS | *Biolingüística: desde la evolución de la especie hasta la noción de parámetros* | Bilingualistics: from species evolution to the notion of parameters 2286

DANNIEL DA SILVA CARVALHO, FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA E VICTOR CAVALCANTI MARIANO

ESTUDO LEXICAL DO VOCABULÁRIO DO JOGO DE ARCO E FLECHA E DA CORRIDA DE TORA PARKATÊJÊ | *Estudio lexical del vocabulario del juego de arco y flecha y de la carrera de tora Parkatêjê* | Lexical study of the bow and arrow game vocabulary and the Parkatêjê log race 2300

MARÍLIA DE NAZARÉ DE OLIVEIRA FERREIRA, LUCIANA RENATA DOS SANTOS VIEIRA E ELIANE OLIVEIRA DA COSTA

CONDIÇÕES PRIMORDIAIS E SECUNDÁRIAS PARA PRODUÇÃO DE TESTES METALINGÜÍSTICOS EM L2 | *Condiciones primordiales y secundarias para producción de pruebas metalingüísticas en L2* | Essential and secondary conditions for production of metalinguistic tests in L2 2317

ROSI ANA GRÉGIS

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PAÍSES HISPANO-FALANTES: UM OLHAR PARA RECURSOS VISUAIS NO CONTEXTO DA EAD | *Representaciones culturales de países hispanohablantes: una mirada a los recursos visuales en el contexto de EaD* | Cultural representations of Spanish speaking countries: a view of visual resources in the context of DE 2334

LEANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA E CARLOS RODRIGO DE OLIVEIRA

(IM)POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO PUBLICITÁRIO DE INSTITUTOS DE IDIOMAS | *(Im)posibilidades enunciativas sobre el inglés en el discurso publicitario de institutos de lenguas extranjeras* | Enunciative (im)possibilities about English language in the discourse of publicity of foreign language institutes 2349

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO, MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME E NATHÁLIA GONTIJO DA COSTA

A MULTIMODALIDADE NAS REVISTAS ELETRÔNICAS GERENCIADAS PELO OPEN JOURNAL SYSTEMS(OJS) A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA SOCIAL | *La multimodalidad en revistas electrónicas gestionadas por el Open Journal Systems (OJS) desde la perspectiva de la semiótica social* | Multimodality in electronic journals managed by the Open Journal Systems (OJS) from the perspective of social semiotics

2362

LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE

O SIGNO IDEOLÓGICO “PISO” EM CAMPANHA ELEITORAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA | *El signo ideológico “piso” en campaña electoral: una propuesta de análisis discursivo-dialógica* | The ideological sign “floor” in electoral campaign: a proposal for discussion-dialogical analysis

2373

VANESSA FONSECA BARBOSA, TAMIRIS MACHADO GONÇALVES E ANDREZA MARIANE TEICHMANN

ENTREVISTA / ENTREVISTA / INTERVIEW

¿PERO ES QUÉ TODAVÍA ES ÚTIL USAR EL DICCIONARIO? UN DIÁLOGO SOBRE LA IMPORTANCIA DE SU EMPLEO EN LA CLASE DE ELE CON CONCHA MALDONADO Y ODAIR NADIN | *Mas, afinal, é útil utilizar o dicionário? Um diálogo sobre a importância do seu emprego na classe de ele com Concha Maldonado e Odair Nadin* | But, is the dictionary still useful? A dialogue about the importance of its use in sfl classes with Concha Maldonado and Odair Nadin

2388

GLAUBER LIMA MOREIRA

F Ó R U M L I N G U Í S T ! C O

APRESENTAÇÃO
VOLUME 14, NÚMERO 3, 2017

A *Fórum Linguístico*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, traz, neste volume 14, número 3, de 2017, doze artigos inéditos e uma entrevista. Mais uma vez, a revista materializa a multiplicidade de abordagens e de objetos de reflexão sobre as línguas e a linguagem, e apresenta textos produzidos por pesquisadores de diversas regiões do Brasil.

O primeiro dos artigos desta *Fórum* intitula-se *A repressão policial como choque moral: uma análise de narrativas de manifestantes de junho de 2013*. Suas autoras, Etyelle Pinheiro de Araújo, Liana de Andrade Biar e Liliana Cabral Bastos, pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, relacionam pesquisa etnográfica e perspectiva discursiva para analisar a produção de narrativas das chamadas “jornadas de junho”, acontecimento político que engendrou discursos dicotômicos quanto às imagens que os manifestantes constroem de si mesmos e da polícia, num jogo enunciativo em que a violência tem papel central.

Cartas de reclamação de cliente: polidez ou cordialidade? é o segundo artigo deste número, escrito por Victoria Wilson, pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A autora volta-se para “lógica da cordialidade”, a partir da antropologia, e investiga os processos de elaboração da face em cartas de reclamação. Em suas observações, faz notar que há uma permanência de relações tensas entre a ordem do público e a do privado, cujos efeitos reverberam nas discussões sobre a identidade brasileira.

Marcos Bispo dos Santos, pesquisador da Universidade do Estado da Bahia, é o autor do terceiro escrito do presente número. Intitulado *Contra-argumentação e discurso: uma abordagem transdisciplinar*, o artigo reflete sobre a necessidade de se engendrar estudos sobre a contra-argumentação que suplantem o quadro formalista. Para isso, Santos evoca a tradição retórica e estabelece elos e diferenças em relação à abordagem dialógica, passando pelos debates sobre os gêneros e sobre o *ethos*.

O quarto dos artigos desta *Fórum Linguístico* intitula-se *Processos argumentativos em artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa*. Seus autores, Gilton Sampaio de Souza e Francisca Lúcia Barreto de Lima Soares – respectivamente, pesquisadores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará –, têm como objetivo analisar artigos de opinião, premiados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, em 2008, 2010 e 2012, cujo tema era “O lugar onde vivo”. Tendo em vista as problematizações da Nova Retórica e das relações com a perspectiva dialógica, o texto elenca variadas modalidades de argumentação e reflete sobre seus efeitos de sentido.

Pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Bianca Freitas Saburi Costa e Claudia Freitas, são as autoras do artigo *Verbos de elocução em português: um estudo descritivo com base em grandes corpora e motivado pela Linguística Computacional*, o quinto a figurar na presente edição, no qual estudam o discurso relatado segundo a perspectiva da Linguística Computacional. As autoras partem da literatura acerca dos verbos de elocução e lançam o olhar para os verbos que carregam a semântica do “said”, apresentando seus principais padrões de uso.

O sexto artigo deste número 3 de 2017 é *BiLinguística: da evolução da espécie à noção de parâmetros*, escrito por Danniell da Silva Carvalho, Fernanda de Oliveira Cerqueira e Victor Cavalcanti Mariano, pesquisadores da Universidade Federal da Bahia. Seu objetivo é traçar uma retrospectiva dos estudos da chamada BiLinguística, desde sua aparição, em meados da década de setenta do século XX, até os deslocamentos teóricos, que tiveram lugar a partir das modificações na teoria paramétrica.

Estudo lexical do vocabulário do jogo de arco e flecha e da corrida de tora Parkatêjê, de Marília de Nazaré De Oliveira Ferreira, Luciana Renata dos Santos Vieira e Eliane Oliveira da Costa, pesquisadoras da Universidade Federal do Pará, é o sétimo dos artigos da presente *Fórum Linguístico*. O escrito ancora-se na Etnolinguística e na Lexicografia e apresenta os resultados de um trabalho de documentação e análise da língua Parkatêjê, realizado com a aplicação de questionários linguísticos e que traz discussões sobre o léxico dos campos da corrida de tora e o jogo de arco e flecha, tradicionais na tribo investigada.

Rosi Ana Grégis é a autora do texto *Condições primordiais e secundárias para produção de testes metalinguísticos em L2*, oitavo artigo que figura neste número. Grégis, pesquisadora da Universidade Feevale, volta-se para os estudos de aquisição e desenvolvimento de L2. A autora considera três estudos e questiona a validade de alguns testes metalinguísticos utilizados, considerando a importância de amplo debate sobre tais testes.

Representações culturais de países hispano-falantes: um olhar para recursos visuais no contexto da EaD é o título do nono artigo desta *Fórum*, cuja autoria é de Leandra Cristina de Oliveira e Carlos Rodrigo de Oliveira, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina. Oliveira & Oliveira, desde as discussões acerca das identidades culturais, investigam os processos de criação de estereótipos sobre os países hispano-falantes, por meio de imagens que circulam no Ambiente Virtual da disciplina de *Língua Espanhola I* da Universidade Federal de Santa Catarina.

Por sua vez, o décimo artigo, que ora vem a lume, é *(Im)possibilidades enunciativas sobre a língua inglesa no discurso publicitário de institutos de idiomas*, de Cristiane Carvalho de Paula Brito, Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Nathália Gontijo da Costa, pesquisadoras da Universidade Federal de Uberlândia. No escrito, as autoras recorrem à Linguística Aplicada e à Análise do Discurso Francesa e analisam um funcionamento discursivo pautado numa memória “capitalista empresarial” e num esforço motivacional, solicitados para a construção de um ponto de vista didático pedagógico das escolas de idiomas.

Décimo-primeiro dos artigos desta *Fórum Linguístico*, *A multimodalidade nas revistas eletrônicas gerenciadas pelo Open Journal Systems (OJS)*, a partir da perspectiva da semiótica social, escrito por Leila Rachel Barbosa Alexandre –pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Piauí –, parte da Semiótica Funcional e discute os significados dos textos multimodais de dois exemplares das revistas eletrônicas *Alfa* e *Cadernos de Estudos Linguísticos*, considerando que, não obstante a modificação tecnológica, permanecem existindo práticas da tradição impressa nos periódicos observados.

A seção de artigos desta edição da **Fórum** encerra-se com *O signo ideológico “piso” em campanha eleitoral: uma proposta de análise discursivo-dialógica*, de autoria de Vanessa Fonseca Barbosa, Tamiris Machado Gonçalves e Andreza Mariane Teichmann – respectivamente, pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. No texto, as autoras recorrem à interface entre as teorias bakhtinianas e a análise do discurso político de Charaudeau para investigar os sentidos de “piso” durante a campanha eleitoral para o governo do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. O esforço retrata um jogo de retomadas e deslocamentos, de acordo com as posições ideológicas dos autores e da mídia.

Finalizada a seção de **Artigos**, este número 3 de 2017 traz uma **entrevista em espanhol**, realizada por Glauber Lima Moreira – Universidade Federal do Piauí e Universitat Pompeu Fabra –, com os pesquisadores Concepción Maldonado e Odair Nadin. Intitulada *¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ele con Concha Maldonado y Odair Nadin*, a entrevista coloca em debate o uso dos dicionários em contexto de ensino e aprendizagem e diante das novas formas de difusão de conhecimento da atualidade.

Apresentados os textos, as autoras e os autores do volume 14, número 3, de 2017 da **Fórum Linguístico**, passo aos agradecimentos. Primeiro, aos já referidos autores e autoras dos artigos e da entrevista, pela contribuição fundamental com o processo editorial e com a revista. Depois, e não menos importante, cabem agradecimentos aos avaliadores e avaliadoras *ad hoc*, aos membros do corpo editorial, às editoras e aos editores, à bolsista e aos artistas gráficos, sem os quais não seria possível manter a qualidade e a periodicidade da **Fórum**. Além deles e delas, aos funcionários e funcionárias do Setor de Periódicos da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio contínuo. Por fim, às leitoras e aos leitores da revista, que permanecem estabelecendo diálogos fulcrais com nossa publicação.

Isto dito, como de costume, finalizo com o convite para a leitura do novo número da **Fórum Linguístico** (v.14, n.3, 2017) e para a submissão de textos para o periódico.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-chefe

A REPRESSÃO POLICIAL COMO CHOQUE MORAL: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE MANIFESTANTES DE JUNHO DE 2013

REPRESIÓN POLICIAL COMO CHOQUE MORAL: UN ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE LOS
ACTIVISTAS DE JUNIO DE 2013

POLICE REPRESSION AS MORAL SHOCK: A NARRATIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN
PROTESTERS IN JUNE 2013 DEMONSTRATIONS

Etyelle Pinheiro de Araújo*

Liana de Andrade Biar**

Liliana Cabral Bastos***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo empreende, em perspectiva microinteracional, uma análise de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) produzidas por manifestantes das chamadas jornadas de junho de 2013. Focalizam-se especificamente os desenvolvimentos de tais manifestações no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2000), com uma dimensão autoetnográfica (REED-DANAHAY, 2001). Os dados foram gerados em entrevistas abertas com manifestantes presentes em ocupações que marcaram o período. Os resultados identificam a proeminência e a centralidade dos episódios de repressão policial nas narrativas sobre os protestos, permitindo a interpretação de que esses episódios: i) foram frequentemente compreendidos pelos manifestantes como “choque moral” (JASPER, 1997) que deu sentido e coesão às manifestações; e ii) tiveram papel importante na construção positiva de si elaborada pelos manifestantes (GOFFMAN, 1955), a partir principalmente da estratégia de distribuição de identidades polares (WOODWARD, 2000) para manifestantes e policiais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de narrativa. Choque moral. Self. Jornadas de Junho.

RESUMEN: En este artículo se lleva a cabo, en perspectiva microinteraccional, un análisis de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) producidas por los activistas de protestas en junio de 2013 en Brasil. En particular, nos centramos en desarrollos de este tipo de

* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2015). Professora Regente de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. E-mail: etyelle.araujo@gmail.com.

** Doutora em Letras pela PUC-Rio (2012). Professora assistente da PUC-Rio. Atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. E-mail: lianabiar@gmail.com.

*** Professora associada da PUC-Rio e pesquisadora do CNPq (bolsa de produtividade no. 309801/2015). E-mail: lilianacbastos@gmail.com.

eventos en el estado de Río de Janeiro. La investigación es cualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2000), con una dimensión autoetnográfica (REED-DANAHAY, 2001). Los datos se generaron en entrevistas abiertas con activistas presentes en ocupaciones que marcaron el período. Los resultados identifican la importancia y la centralidad de los episodios de represión policial en narrativas sobre las protestas, lo que permite la interpretación de que estos episodios: i) son a menudo entendidos por los activistas como "choque moral" (JASPER, 1997) que aportaron sentido y cohesión a las demostraciones; ii) jugaron un papel importante en la construcción positiva de sí mismos por los activistas (GOFFMAN, 1955), gracias a la estrategia de distribución de identidades polares (WOODWARD, 2000) a los manifestantes y a la policía.

PALABRAS CLAVE: Análisis de la narrativa. Choque moral. Self. Protestas brasileñas.

ABSTRACT: Adopting a microinteractional perspective, this article performs a narrative analysis (BASTOS; BIAR, 2015) produced by protesters in the so-called "June Journeys", which took place in Brazil in 2013. We specifically focus on the development of such events in the state of Rio de Janeiro. The analysis is compatible with the patterns of interpretive qualitative social research (DENZIN; LINCOLN, 2006), as well with a self-ethnographic viewpoint (REED-DANAHAY; 2001). The data were generated in open interviews with protesters from the main occupying acts from that historical period. The results of the analysis highlight the prominence and relevance of police repression episodes in the narratives, allowing us to interpret that: (i) these episodes were often understood by the protesters as a "moral shock" (JASPER, 1997) which gave meaning and cohesion to demonstrations; and (ii) these episodes played an important role in the presentation of respondents' positive self (GOFFMAN, 1955). Furthermore, we suggest that, in these narratives, respondents often ascribe polarized identities to the police and the protesters.

KEYWORDS: Narrative analysis. Moral shock. Self. Brazilian demonstrations.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tematiza as manifestações populares contemporâneas e relata uma pesquisa que se desenvolveu no curso do ano de 2013, quando, em diversas cidades brasileiras, uma onda de protestos ficou conhecida como as "Jornadas de Junho". Tais jornadas apresentaram semelhanças com diversos protestos ao redor do mundo que, desde 2011, têm sido, segundo Castells (2013), associados à chamada crise da representatividade. Dentre as semelhanças formais que existiram entre essas manifestações, destacam-se o uso ostensivo das redes sociais para disseminação das informações e convocação dos protestos, as ocupações de rua e o cunho apartidário. No caso específico do Brasil, as manifestações se iniciaram associadas ao Movimento Passe Livre, em São Paulo, com o aumento da tarifa de transporte coletivo em junho de 2013. Em pouco tempo, manifestações da mesma natureza se espalharam por outras grandes cidades do país, com pauta significativamente ampliada para reivindicações acerca da corrupção, da melhoria na oferta de serviços públicos, e dos gastos com a Copa do Mundo de 2014, por exemplo.

Tendo em vista este cenário, a presente pesquisa¹ nasce da inserção (auto)etnográfica da primeira autora deste artigo nas ocupações de espaços públicos articuladas na cidade do Rio de Janeiro a partir de junho de 2013. Nesses espaços de ocupação, além da ação política própria da comunidade de ocupantes, foram realizadas, para fins de pesquisa, notas de campo e entrevistas abertas com outros manifestantes presentes. Com tais dados, desenvolveu-se uma análise microinteracional visando à construção de entendimentos sobre a relação entre o *self* que os manifestantes reivindicam em contextos de entrevista e os famosos episódios de repressão policial que marcaram o período. Para tanto, delineamos três perguntas iniciais de pesquisa sobre as quais nos debruçamos na análise dos dados: 1) *que narrativas e reivindicações de si emergem do discurso dos manifestantes?*; 2) *que papel/função narrativa teria a repressão policial na construção dessas histórias e identidades?* e 3) *que significados são co-construídos com a entrevistadora, tendo em vista sua atuação ambivalente na situação de entrevista (como pesquisadora e também como participante de movimentos sociais)?*

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos alinhamos à metodologia qualitativa interpretativista de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Mais especificamente, para a microanálise dos dados aqui apresentados, partimos da análise de narrativa (BASTOS, 2005;

¹ A pesquisa aqui apresentada é um desenvolvimento a partir de Araújo (2015), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

2008; BASTOS; BIAR, 2015) informada pelos estudos da interação. A partir da definição laboviana de narrativa (LABOV, 1972), identificamos os fragmentos narrativos das entrevistas e os elementos que os manifestantes tornam relevantes nas avaliações que fazem sobre personagens e ações narradas. Concebendo o discurso narrativo como forma básica de organização da experiência (BRUNER, 1997 [1990]), a análise foi também orientada pela visão socioconstrucionista do discurso e das identidades (MOITA LOPES, 2003). Dialogamos especialmente com a noção sociológica de “choque moral” (JASPER, 1997) para tentar compreender, como se verá, a função dos episódios de violência policial nos modos como os narradores recriam narrativamente os protestos, constroem-se a si mesmos e se projetam sob uma luz favorável (GOFFMAN, 1955).

2 AS JORNADAS DE JUNHO DE 2013

Conforme já se disse, as Jornadas de Junho de 2013 tiveram início com as reivindicações pela redução da tarifa de transporte coletivo desencadeadas, em primeiro lugar, pelo Movimento Passe Livre. Na pauta de discussões do movimento, estava a catraca tomada como símbolo de restrição de acesso do trabalhador ao produto de seu próprio trabalho: a riqueza do espaço urbano (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013²). Em uma reinterpretação do “direito à cidade” (LEFEBVRE, 1968), e considerando a dependência do trabalhador em relação ao transporte coletivo, o movimento se propagou para outras capitais e por diversas cidades do interior. Embora em Porto Alegre, por exemplo, os manifestantes tenham ido às ruas já em março de 2013 em função do aumento da tarifa de ônibus de R\$ 2,85 para R\$ 3,05 e tenham conseguido que as autoridades revogassem o reajuste, foi principalmente a partir dos protestos realizados na cidade de São Paulo, em junho, que o movimento passou a ser amplamente noticiado, tendo em vista a alta cobertura das mídias corporativa e alternativa. No Rio de Janeiro, contexto mais específico desta pesquisa, a tarifa de ônibus, no dia 1º de junho, aumentou de R\$ 2,75 para R\$ 2,95, e os protestos tiveram início no dia 10 de junho.

À medida que se espalhavam pelo país, as reivindicações cresciam em complexidade, e logo a questão do transporte coletivo começou a ceder espaço para outras pautas e coletivos. Duramente combatidos pelos poderes públicos, os protestos, comumente, se anunciavam como pacíficos, mas terminavam com confronto direto entre policiais e manifestantes. Tais confrontos tinham origem ora nas tentativas dos policiais de dispersar a manifestação, ora na reação policial às atividades de depredação de vitrines, fachadas ou veículos por parte de alguns grupos de manifestantes. Sobre a caracterização desses movimentos, Castells (2013) ressalta a semelhança entre diversos movimentos reivindicatórios surgidos em diferentes partes do mundo, ainda que sob circunstâncias históricas, culturais, econômicas e políticas distintas. Na maioria dos movimentos, é possível identificar elementos como o uso das redes sociais, das ocupações do espaço público e de uma suposta horizontalidade entre os participantes. Sem um projeto ideológico claro, o que é frequentemente justificado pela desconfiança e descontentamento com todas as formas de governo conhecidas, os indivíduos participantes de movimentos desse tipo expressam a “crise da representatividade”, que vem suscitando questionamentos acerca dos fundamentos dos regimes democráticos³.

Novamente, no caso específico do Rio de Janeiro, as primeiras reivindicações sobre o valor do passe para o transporte público pareciam ter rendido resultado: o aumento foi revogado no dia 19 de junho. Mesmo assim, no dia seguinte, em 20 de junho de 2013, milhares de brasileiros foram às ruas protestar em várias cidades do país, já que outras pautas haviam se incorporado ao movimento. No Rio, tal manifestação foi acompanhada por intensa repressão da polícia militar, com confronto entre policiais e alguns manifestantes e uso ostensivo de cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, spray de pimenta e balas de borracha. Mesmo após a dispersão da multidão, ainda se ouviam os disparos de tiros de bala de borracha e bombas de gás pelas ruas do centro da cidade.

Para o historiador Lincoln Secco (2013), a polícia teve um papel decisivo para o aumento da adesão popular aos protestos. Segundo a análise do autor, foi após uma violenta repressão policial, ocorrida no dia 13 de junho, que se registrou, como uma espécie de resistência, o maior número de pessoas nas ruas em São Paulo no dia 17. Segundo ele, a repressão, que incluiu noticiados ataques a

² “Este texto foi redigido por uma comissão, estabelecida em reunião do Movimento Passe Livre – São Paulo. A comissão discutiu coletivamente as ideias que deviam estar presentes em cada parágrafo. Foi um processo intenso, no qual a comissão se revezou por vezes em duplas, trios e quartetos. No fim, o texto foi lido em reunião, em que foram feitas alterações definitivas” (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013, p. 31).

³ Espanha, Egito, Tunísia, Irlanda, dentre outros países passaram por movimentos populares que expressavam a crise da representatividade.

jornalistas, e a composição popular do movimento, frequentemente descrito como de “classe média”, podem ter facilitado a empatia das pessoas. Além disso, o autor ainda acrescenta que, mais do que a violência da polícia, há de se considerar que a apropriação de tal violência pela mídia pode ter trazido visibilidade e solidariedade ao movimento.

A esse respeito, e na tentativa de explicar como sociologicamente a origem do engajamento em movimentos sociais tais como os que presenciamos em 2013, James M. Jasper formula a noção de “choque moral”: um evento pessoal ou público que, pela emoção que suscita ou indignação que provoca, captura a atenção, mobiliza e encoraja diferentes indivíduos, mesmo sem relações ou planejamentos prévios, em torno de uma determinada causa. Nas palavras do autor:

[...] choques morais são o primeiro passo para o recrutamento nos movimentos sociais: quando um evento inesperado ou partes de informação suscitam um sentimento de indignação que leva um indivíduo a se inclinar para a ação política com ou sem contato com redes pessoais enfatizadas em mobilizações ou processos teóricos (JASPER, 1997, p. 106).

Choques morais podem ser fabricados estrategicamente para recrutar pessoas ou podem acontecer espontaneamente. O complexo processo que vai da tomada de conhecimento sobre um evento até o engajamento completo em um movimento de protesto tem, segundo Jasper (1997), uma dimensão moral (o evento é reprovável a ponto de causar revolta e indignação), uma dimensão emocional (suscita raiva e frustração) e uma dimensão cognitiva (é preciso tomar conhecimento do evento via signos apreensíveis). A consciência coletiva é consequência do foco compartilhado nesse mesmo evento: se o choque moral atinge a consciência coletiva, desperta-se o sentimento de solidariedade; os indivíduos, isoladamente indignados, passam a compor uma multidão indignada.

A resposta a um choque moral pode ainda ser, dado um movimento em curso, simplesmente o reforço ou a radicalização do engajamento das pessoas. Não é incomum que uma repressão violenta em protestos pacíficos funcione, com esse efeito, como choque moral. Parte da mesma dinâmica, sentimentos como suspeita e desconfiança (especialmente em relação às autoridades) emergem e podem fazer as pessoas trabalhar na busca por um vilão, um inimigo, alguém para se culpar. No contexto das manifestações de 2013, argumentaremos – e este é ponto da análise discursiva empreendida neste artigo –, que não apenas o aumento das tarifas de transporte coletivo, mas a dura repressão policial vivida pelos manifestantes pode ser entendida em termos de choque moral que direcionou a indignação popular às atividades nas ruas. A sessão de análise busca flagrar essa compreensão por parte dos próprios participantes da pesquisa.

Feito esse parêntese, o que sucedeu aos frequentes episódios de repressão policial foi o esvaziamento das ruas e o recrudescimento de um grupo menor de manifestantes que permaneceu ativo no movimento. Poucos eram os que se arriscavam a permanecer nas manifestações, já que isso, muitas vezes, levava a confrontos diretos com a polícia. Na rede de significados que se construiu entre os manifestantes remanescentes nas ocupações de rua, permanecer apesar da intensificação da repressão policial era algo valorizado pelo grupo, sinônimo de uma espécie de heroísmo. Em várias cidades, grupos menores de manifestantes passaram a atuar de formas diversas em protestos contra o governo. Esses grupos passaram a interagir, construindo novo contexto e novas redes de significado acerca de suas atuações nas ruas.

Quanto à composição e perfil dos manifestantes de tais movimentos, sabe-se que esta foi questão amplamente discutida tanto pela mídia corporativa quanto por intelectuais, quando da emergência do movimento. Isso porque tal informação parecia essencial para se compreender um levante popular de características como se viu, emergentes das formas contemporâneas de protesto. A esse respeito, o instituto Data Folha publicou, no dia 21 de junho de 2013, uma pesquisa com o intuito de apurar a renda média dos manifestantes de São Paulo e suas posições ideológicas. Na cidade de Belo Horizonte, a Innovare Pesquisa⁴ realizou um projeto semelhante, publicado no dia 23 de junho. Na cidade do Rio de Janeiro, a Clave de Fá Pesquisas e Projetos contratou três empresas e divulgou, por meio do canal pago de televisão Band News, os resultados de uma pesquisa realizada durante a passeata de 20 de junho. As duas últimas pesquisas apontaram para uma composição de maioria jovem e trabalhadora presente na referida manifestação. Os resultados eram diferentes do que a grande mídia vinha divulgando sem embasamento. Em artigo recente, André Singer (2013) discute também a composição dos manifestantes de junho e afirma que ali estavam presentes tanto uma classe média

⁴ A Innovare Pesquisa é uma instituição privada de pesquisa de opinião que atua em diversos estados do país.

tradicional inconformada com diferentes aspectos da realidade nacional, quanto o que ele denomina o “novo proletariado” – trabalhadores, em geral jovens, que conseguiram emprego com carteira assinada na década lulista (2003-2013), mas que padecem com baixa remuneração, alta rotatividade e más condições de trabalho. Para este autor, os protestos do período estudado são reflexos das insatisfações desses dois grupos. Tal entendimento expressa a heterogeneidade dos grupos presentes no movimento, o que colabora para uma amplitude da pauta de reivindicações.

3 O CONTEXTO IMEDIATO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No contexto específico do Rio de Janeiro, e na esteira das primeiras manifestações de 2013, iniciou-se uma forma específica de protesto: as ocupações. Esta pesquisa se desenvolve a partir da interação da primeira autora com participantes de duas dessas ocupações. A primeira delas estava montada à frente da residência do então governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral Filho; a segunda estava localizada primeiramente dentro da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, e tinha como pauta específica de reivindicação a realização de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) dos transportes públicos. Alguns dias após instalação desta segunda ocupação, os manifestantes foram retirados de dentro do prédio e passaram a acampar em frente ao local por cerca de dois meses.

Ocupações dessa natureza trazem à tona a questão do espaço urbano e daqueles que a ele têm livre acesso. O “direito à cidade”, tema do sociólogo Henri Lefebvre (1968), faz referência ao direito de inclusão da sociedade urbana aos seus espaços públicos, em que pese a segregação socioeconômica. Em outras palavras, Lefebvre traz o direito à cidade como uma recuperação coletiva do espaço urbano por grupos marginalizados que vivem nos distritos periféricos da cidade e nela desempenham as atividades produtivas que a sustentam. A tática de ocupação, nesse sentido, “[...] mostra como o poder coletivo de corpos no espaço público continua sendo o instrumento mais efetivo de oposição quando o acesso a todos os outros meios está bloqueado” (HARVEY, 2012, p. 61). Configura-se, assim, como membro daquela mesma categoria de articulações políticas que passou a recusar os espaços institucionais tradicionais.

Além das ocupações, surgiram, na mesma época, diversos coletivos que se engajaram em promover atividades culturais de diversos tipos, como debates, palestras, exibição de filmes, peças teatrais e mídias alternativas tematicamente articulados às questões políticas e econômicas em pauta. Esses coletivos buscavam se organizar dentro da também já mencionada “horizontalidade”, isto é, delineavam suas ações em conjunto, na tentativa de evitar a emergência de hierarquia entre seus membros. Assim, cada membro teria autonomia e poder de decisão, de forma alinhada à ideia de democracia direta, em que cada indivíduo representa a si próprio, e a tomada de decisões se dá por meio de assembleias gerais.

Desse contexto, destacamos dois personagens, participantes da presente pesquisa, cujas entrevistas compõem os dados do presente artigo: Elaine e Rodrigo (nomes fictícios). Como se verá, tal destaque deve-se à atuação de ambos nas Jornadas de 2013.

Elaine era uma manifestante engajada nas manifestações de rua e nas ocupações de prédios públicos, adepta da tática “black block”. A participante nos concedeu uma entrevista aberta e mantinha uma aproximação pessoal com a primeira autora deste artigo. Tal aproximação é perceptível na transcrição da entrevista. Elaine é moradora da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, região sabidamente composta por uma maioria de bairros pobres e distantes do centro. Embora a participante não discorra sobre pertencimento a um grupo socioeconômico, sua origem geográfica e estilizações discursivas nos autorizam a supor que ela provenha de uma camada mais popular. A entrevista com Elaine ocorreu no dia 24 de agosto de 2013, em uma das ocupações de rua de que participava. As narrativas mais recorrentes da entrevista tematizavam episódios violentos vivenciados pela entrevistada no curso das manifestações. Na seção de análise daremos destaque a uma delas.

O segundo participante aqui destacado, Rodrigo, era um ativista bastante conhecido de muitos manifestantes, já que fazia parte de um coletivo de mídia alternativa de sucesso na internet. Também entrevistado pela primeira autora deste artigo, Rodrigo recebeu convite para integrar a pesquisa após uma intervenção teatral seguida de debate em uma das ocupações de rua de que ambos,

Rodrigo e a entrevistadora, tomaram parte. Após ouvir esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, Rodrigo nos concedeu uma entrevista aberta. Rodrigo é morador da Zona Sul do Rio de Janeiro e se apresenta – palavras dele – como um membro da “classe média”. A entrevista com Rodrigo se deu em um encontro marcado em lanchonete na cidade do Rio de Janeiro, no dia 5 de outubro de 2013. Nela, Rodrigo formula narrativas que exemplificam a atuação da polícia nas manifestações.

Como se vê, embora alinhados a um mesmo movimento popular, Elaine e Rodrigo, por suas participações em, respectivamente, ocupações e coletivos de mídia alternativas, representam e enfatizam formas distintas de protesto no contexto de 2013, o que nos possibilita, via análise qualitativa de suas narrativas, entender como diferentes atores dão sentido a sua participação no movimento.

4 A NARRATIVA COMO LENTE DE ANÁLISE DISCURSIVA

Neste trabalho, a análise de narrativa nos guiará na produção de entendimentos sobre como os manifestantes reivindicam identidades e como tematizam, dão forma, sequência e sentido às suas participações nas Jornadas de Junho. Tomamos aqui a atividade de narrar como central e recorrente na vida em sociedade. Ao contar histórias, as pessoas não apenas transmitem o sentido de quem são, mas também constroem relações com os outros e com o mundo que os cerca (BASTOS, 2005).

Os estudos das narrativas cotidianas e em entrevistas de pesquisa foram inaugurados por Labov (1972), para quem a narrativa é um método específico de se recapitular experiências passadas, a partir de uma sequência verbal de orações que codifica uma sequência temporal de eventos que (infere-se) realmente ocorreram. Além disso, uma narrativa precisa conter um ponto, isto é, apresentar uma razão para ser contada.

Labov (1972) descreve para as narrativas uma estrutura recorrente, composta por vários elementos retóricos: resumo (sumário da história); orientação (serve para situar a história, identificar o local e o período em que ocorreu e os participantes); ação complicadora (sequência temporal dos eventos, com verbos no passado); avaliação (expressa a posição do narrador e a carga dramática relativa ao ponto da narrativa, ao porquê de a história ter sido contada); resolução (apresenta o que aconteceu após as ações complicadoras) e coda (marca o fim da narrativa e também traz a conversa de volta para o presente).

A estrutura proposta por Labov (1972) para a análise das narrativas é amplamente criticada. Para alguns estudiosos, ao focar na sequência de eventos, Labov priorizaria a relação entre as sentenças e o compromisso delas com a cronologia de eventos em detrimento dos contextos interacionais em que a história é contada. Apesar das críticas, os estudos de Labov abriram caminho para a pesquisa em narrativa nos estudos linguísticos (BASTOS, 2005). Neste trabalho, por exemplo, as categorias estabelecidas pelo autor interessam-nos especialmente porque permitem identificar fragmentos narrativos em entrevistas e separar suas partes constitutivas. Em nosso estudo, aplicamos elementos da estrutura laboviana em interface com outras teorias que concebem o próprio princípio organizador da memória humana narrativo (BRUNER, 1997 [1990]); que concebem a narrativa, ela mesma, como forma de organização da experiência e construção do conhecimento sobre quem somos na vida social (MOITA LOPES, 2001; BASTOS; BIAR, 2015).

Uma visão socioconstrucionista da narrativa enfatiza sua natureza social e fabricada para propósitos culturais e locais. O significado e a própria sequência de eventos narrados, nessa concepção, são construídos pela ação em conjunto de participantes envolvidos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e nas instituições.

Como já se disse, entendemos que, ao construir narrativas, os atores sociais constroem a si próprios. Entender a identidade como uma construção é concebê-la em perspectiva anti-essencialista. Os indivíduos não recebem uma identidade quando nascem; eles a constroem nas interações das quais fazem parte (BAUMAN, 2005). Moita Lopes (2003) cita Gee (1990), para quem cada indivíduo é membro de muitos discursos e cada um deles representa uma das múltiplas identidades constitutivas desses indivíduos. Dessa forma, no mundo social contemporâneo, um mesmo sujeito pode dispor de vários discursos diferentes, transitar entre eles de acordo com as práticas sociais nas quais se envolve (MOITA LOPES, 2003).

Neste trabalho, daremos destaque a concepções de identidade baseadas na diferença. Nessa perspectiva, Silva (2000) entende que a noção de identidade pode ser concebida positivamente, de maneira autônoma e independente (aquilo que alguém é), ou baseada a diferença, isto é, aquilo que o outro não é. Identidade e diferença estão, nessa abordagem, em uma estreita relação de interdependência. Sendo assim, as reivindicações identitárias só fazem sentido se compreendidas via marcação simbólica em relação aos seus opostos. Essa marcação é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo inclusões e exclusões por meio, por exemplo, de uma oposição do tipo “nós e eles” (WOODWARD, 2000).

Dado o dinamismo das interações e dos contextos nos quais cada indivíduo circula, alguns traços identitários podem se tornar mais relevantes do que outros em cada ocasião. Teremos em mente, nas análises a seguir, tanto o caráter provisório das identidades quanto a forma como os indivíduos tendem a gerenciar impressões para se construir e manter imagens favoráveis de si mesmos diante dos outros (GOFFMAN, 2008).

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

Como já dito na introdução deste artigo, empreendemos aqui uma análise de natureza qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), buscando entendimentos a respeito de como as formas de organização social se relacionam com as atividades dos indivíduos no processo de fazer escolhas e de conduzir a ação social em conjunto. O trabalho conta ainda com uma dimensão autoetnográfica, ou seja, trata-se de um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito que pesquisa em seu contexto social (BOSLLE; MOLINA NETO, 2009). Uma pesquisa desse tipo conecta a experiência pessoal do pesquisador com a cultural (BERGER; ELLIS, 2002), permitindo a descrição e a reflexão sobre sua própria prática, posto que o sujeito que interpreta é o mesmo que é interpretado (REED-DAHANEY, 1997).

Como participantes do contexto pesquisado, assumimos determinadas posições durante as entrevistas. As perguntas feitas em entrevista estavam carregadas dessas posições. Como se verá na análise adiante, a própria entrevistadora antecipa a centralidade do confronto dos manifestantes com a polícia nas perguntas que elabora. Não consideramos esta observação uma falha metodológica, mas estamos justamente interessadas na forma como entrevistados e entrevistadora coconstruem significados alinhados acerca do confronto. A esse respeito, a própria entrevista de pesquisa é aqui entendida como uma situação social passível de análise interacional (MISHLER, 1986). É neste aspecto que reside a dimensão autoetnográfica da pesquisa, já que o sujeito-pesquisadora que interpreta constrói também suas próprias experiências nos protestos. Por fim, os dados foram transcritos segundo uma adaptação do modelo de Jefferson (cf. LORDER, 2008).

5.1 CONSTRUINDO A AÇÃO DA POLÍCIA COMO CHOQUE MORAL: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos excertos selecionados das entrevistas realizadas com Elaine e Rodrigo. Os componentes estruturais descritos por Labov (1972) servirão para identificar os fragmentos narrativos no discurso dos participantes. A partir da interpretação de alguns de seus recursos formais, como a construção do ponto e das avaliações, veremos como os ativistas organizam os eventos que experienciaram (BRUNER, 1997 [1990]) durante as manifestações. De maneira geral, destacamos a recorrência e a centralidade dos episódios de confronto com a polícia nas entrevistas e sobre eles nos debruçaremos, propondo uma articulação com a noção de choque moral (JASPER, 1997). Em outras palavras, investigaremos como os manifestantes (inclusive a entrevistadora) tornam relevante a repressão policial em suas narrativas e como constroem, para os policiais, uma identidade antagonista e negativa.

5.1.1 Elaine: “depois disso as pessoas não voltaram mais pras ruas”

A entrevista com Elaine é marcada pelos interesses da pesquisadora em eliciar narrativas. Sendo assim, logo a pergunta de abertura já demanda que a entrevistada comece a contar uma história sobre confronto com a polícia.

Excerto 1

01 **Etyelle** eu só queria tipo ouvir: ãh: sei lá(.), qual(.) o:
 02 >maior< embate que você já teve com relação a: >ações<
 03 da polícia? qual foi, ãhn: sei lá, a: experiência mais:
 04 tensa, que você já ↓teve

Como já se disse, a proximidade que a entrevistadora tem com Elaine é perceptível nas construções linguístico-discursivas das quais faz uso, que tornam a entrevista mais descontraída. Ao construir a pergunta, com pausas e com a expressão “sei lá” (linhas 01 a 04), Etyelle tenta deixar Elaine confortável, para que ela construa sua experiência da mesma forma que faria se nossa interação não estivesse sendo gravada. A partir dessa pergunta, Elaine inicia a sua fala elegendo aquele que considera o pior dia de repressão por ela vivenciado.

Excerto 2: “Foi perseguição mesmo”

13 **Elaine** °deixa eu pensar° (3.0) cara, eu acho que o dia mais,
 14 >que eu fiquei mais assustada com a repressão policial<
 15 foi o dia 20 (.) da prefeitura
 16 **Etyelle** aquela do::
 17 **Elaine** foi o dia da prefeitura
 18 **Etyelle** ahã, ahã
 19 **Elaine** °do choque na prefeitura° (2.) foi realmente
 20 assustador↓
 21 **Etyelle** por quê?
 22 **Elaine** foi perseguição mesmo, sabe com a intenção, quer dizer,
 23 a intenção nunca foi dispersar, naquele dia ficou bem
 24 claro, é:, qualquer grupo de cinco pessoas que tivesse
 25 indo embora eram atacadas. é:
 26 **Etyelle** foi aquele que foram encurralando a gente até a::
 27 presidente [vargas
 28 **Elaine** foi, até qualquer lugar]
 29 **Etyelle** até onde você conseguisse fugir↑
 30 **Elaine** até a porta da sua casa.
 31 **Etyelle** É hh exato hh

Elaine inicia sua narrativa lançando mão de um resumo, em que fornece uma pequena prévia dos eventos que comporão a narrativa nas linhas 13 a 15, 22 a 25. Sendo o resumo uma parte marcadamente avaliativa da narrativa, Elaine enfatiza que “foi perseguição mesmo” e que viu as pessoas sendo “atacadas”, expressões que encapsulam o ponto de sua narrativa, o motivo pelo qual ela elegeu este episódio como o pior dia de repressão. A entrevistada ainda avalia a tentativa de dispersão da polícia como um ataque aos manifestantes. Nas linhas 26 a 31, o evento narrado é coconstruído em interação com a entrevistadora: “foi aquele que foram encurralando a gente até a” (l 26). As avaliações presentes nas linhas 29 e 30 acrescentam ao ponto o dado de que a ação policial não tinha como intuito dispersar a manifestação, e sim atacar as pessoas de modo que elas não voltassem às ruas.

Excerto 3 (04:21): “Parecia que eu tava num filme”

99 **Elaine** NA LA:pa(.)foi, é sério, parecia cena de filme, foi,
 100 aquelas, aquelas bombas de gás lacrimogêneo↑ passando
 101 pelos arcos, assim, óh (.) eu olhava aquilo↑ sabe?(.)
 102 >parecia que eu tava num filme< as pessoas sentadas
 103 nos bares e eles aplicando na cara de todo mundo↑ que
 104 tava dentro do bar, nesse dia, eu fiquei presa dentro
 105 do metropolitan, do lado ali da pizzeria araribá
 106 **Etyelle** Ahã
 107 **Elaine** eu fiquei↑ eu sentei ainda↑ no chão da lapa↑ tentei
 108 resistir↑ a galera fechou a via, eles vieram atacando
 109 Todo mundo↑ mas todo mundo indiscriminadamente, (2.0)
 110 e aí >quando eles vieram< como eles vieram de moto

111 prendendo↑ e eu tava↑ de de preto↑ né↑ assim, >sem a
 112 máscara na cara< mas tava de preto, com a máscara de
 113 gás, (3.0) eu entrei no metropolitan, a galera 'isso
 114 sim' ainda tinha os donos dos bares, eles não querendo↑
 115 que o pessoal entrasse↑ mas nesse dia, foi o dia que
 116 eu vi↑ que eles eles desistiram, que eles num, eles
 117 tavam se desesperando↑ com o que tava acontecendo] eles
 118 tavam deixando entrar, chamando pra entrar e fechando
 119 os bares, depois que a gente botou o maior número de
 120 pessoas que cabiam, dentro do bar e fechamos, a gente
 121 ouvia os tiros de borracha batendo mesmo, em direção
 122 ao bar (1,0), sabe? (2,0) e aí, quando cessava, o povo
 123 tentava sair do bar pra ver se tinha alguém ferido,
 124 alguém precisando entrar, cara, eu saía, eu chegava na
 125 porta do bar e 'pá, pá' os começavam a aplicar de novo,
 126 eu voltava correndo, aí catava mais dois que eu via,
 127 desesperados, não tinha, você via o pânico no rosto
 128 das pessoas, o porque o intuito foi esse, foi logo
 129 depois da ALERJ, né
 130
 131 **Etyelle** Ahã
 132 **Elaine** eles soltaram, eles deixaram solto na alerj pra poder
 133 ter um motivo pra repressão no dia vinte, pras pessoas,
 134 que foi depois disso que as pessoas não voltaram mais
 135 pras ruas
 136 **Etyelle** pois é↑ né, é mesmo↑

Enfatizando os motivos pelos quais concebe este dia narrado como o mais “sinistro”, Elaine traz as orientações presentes nas linhas 99, 100, 101, acompanhadas pelas avaliações: “foi, é sério, parecia cena de filme” (linha 99); “óh (.) eu olhava aquilo↑ sabe?(>); >parecia que eu tava num filme<” (linhas 101 e 102). O desenvolvimento da orientação acentua o caráter dramático do episódio e as ações narrativas são construídas de forma ágil e dramática, ressaltando-se os momentos de tensão vividos pela narradora. Nesse enredo, Elaine está posicionada como a heroína contra quem uma ameaça avança dramaticamente.

Após avaliar o que estava presenciando na ocasião do evento narrado, Elaine dá prosseguimento à série de ações complicadoras: “eu fiquei↑ eu sentei ainda↑ no chão da lapa↑ tentei resistir↑ a galera fechou a via, eles vieram atacando” (linhas 107 e 108), seguida de outra avaliação: “TOdo mundo↑ mas todo mundo indiscriminadamente, (2.0)” (linhas 109). A narradora prossegue construindo a polícia como alteridade, dessa vez não apenas em relação aos manifestantes, mas das pessoas em geral. Ao enfatizar a violência e a falta de critério com a qual os policiais atacaram “todo mundo”, Elaine acaba por construir os policiais como inimigos públicos (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

As ações narrativas na história de Elaine colaboram para a sua construção como uma manifestante que resiste heroicamente à repressão. Confirmando essa construção, ela ainda traz a orientação “e eu tava↑ de de preto↑ né↑ assim, >sem a máscara na cara< mas tava de preto, com a máscara de gás,” (linhas 111 e 112). As duas participantes da entrevista sabem que o uso de roupa preta e os rostos cobertos durante a manifestação fazem alusão à tática *black bloc*⁵. O fato de Elaine tornar essa informação relevante colabora para a sua construção como uma manifestante experiente, engajada que faz parte de um grupo da resistência.

Quando a manifestante conta que estava de preto e tentou entrar em um estabelecimento, ela diz que os donos dos bares tentaram impedi-la de entrar, mas desistiram, porque eles também estavam “se desesperando” com o que estava acontecendo. Aqui, o

⁵ Em sua origem, o termo “black bloc” (do alemão Schwarzer Block – “bloco negro”) foi usado pela imprensa alemã, na década de 1980, para fazer referência a grupos de pessoas que se organizavam para enfrentar a repressão policial, em defesa às ocupações (squats) de casas e edifícios abandonados em grandes cidades e também contra ataques de grupos neonazistas. A “black bloc” veio a se constituir como tática dentro das manifestações, com o objetivo principal de tentar garantir a autodefesa dos participantes frente à repressão policial que quase sempre era realizada de forma violenta. Na década de 1990, nos Estados Unidos, a tática ganhou maior visibilidade, quando, por ocasião da manifestação contra o encontro da Organização Mundial do Comércio em Seattle, grupos usando máscaras destruíram fachadas de lojas e escritórios do McDonald’s, da Starbucks, da Fidelity Investments e outras instalações de grandes empresas. A partir desse evento, a tática “black bloc”, até então um instrumento basicamente de defesa contra a repressão policial, tornou-se também uma forma de ataque contra os símbolos do capitalismo (ORTELLADO, 2013; ZUQUETE, 2014).

conjunto das ações complicadoras novamente possibilita uma construção de si como heroína, pois, ao tentar entrar no estabelecimento, “a galera” que ali estava teria dito “isso sim”, aceitando e apoiando a presença de Elaine naquele local. As ações narradas nas linhas 119 a 125 reforçam essa construção. Elaine não só ajudou a trazer as pessoas para dentro do estabelecimento, como ainda saiu e “catou mais dois” (linha 128), que precisavam de ajuda.

Sobre a repressão da polícia, Elaine também constrói uma avaliação: “eles soltaram, eles deixaram solto na Alerj pra poder ter um motivo pra repressão no dia vinte, pras pessoas” (linhas 132 e 133). Essa avaliação também sublinha o ponto de sua narrativa: a repressão não tinha como intuito dispersar a manifestação, mas retirar a população das ruas, usando o medo, a violência extrema. Elaine ratifica essa avaliação narrando a manifestação que aconteceu na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), no dia 17 de junho, quando manifestantes ocuparam e depredaram o local. A manifestação do dia 17, segundo Elaine, não fora acompanhada de grande repressão e, por isso, haveria “motivos” para uma polícia astuta “exagerar” no dia 20, para justamente evitar novas tentativas de depredação do patrimônio público e privado e “aterrorizar” a população como forma de impedi-la de voltar às ruas. Se problematizarmos o trecho em que Elaine diz “eles deixaram solto na Alerj pra poder ter motivo pra repressão do dia vinte”, entenderemos que o pronome “eles” não indexicaliza apenas os policiais, mas as autoridades como um todo; afinal, a polícia militar do Rio de Janeiro, enquanto corporação, está subordinada ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Estado de Segurança.

Por fim, Elaine encerra a narrativa com uma coda: “que foi depois disso que as pessoas não voltaram mais pras ruas” (linhas 134 e 135). Se por “pessoas” Elaine quer dizer a população comum, não necessariamente envolvida em coletivos políticos, sua coda faz um duplo movimento. Por um lado, ao estabelecer uma relação de causa e efeito entre a repressão policial e o esvaziamento das ruas, Elaine dá ao episódio o estatuto de choque moral (JASPER, 1997). Adicionalmente, o mesmo episódio permite a Elaine se separar das “pessoas comuns”, construindo-se como uma manifestante especial, que resiste corajosamente aos infortúnios limítrofes aos cidadãos ordinários.

Em resumo, pode-se dizer que a narrativa de Elaine a projeta sob uma luz favorável (GOFFMAN, 2008), como uma ativista que faz parte da “galera da resistência”, isto é, que permanece nas ruas apesar das agruras da repressão policial. Destacamos aqui, também, o conjunto de ações complicadoras que colaboram dramaticamente para a sua construção como heroína, já que a narradora teria, além de resistido, ajudado várias pessoas a escapar da repressão policial. Da mesma forma, os policiais são maniqueisticamente construídos como vilões violentos. Vimos que essas identidades são tornadas relevantes durante a construção do ponto de sua narrativa e, também, por meio das avaliações e orientações que Elaine inclui em sua história. Vale ressaltar que, na narrativa de Elaine, permanecer nas ruas, apesar da repressão, conferia ao manifestante um destaque na luta e tornava-se objeto de orgulho, o que torna a própria repressão policial um elemento central que motiva os manifestantes a permanecerem em luta.

5.1.2 Rodrigo: uma pauta necessária para todas as outras pautas

Nesta subseção, analisaremos como Rodrigo, o segundo manifestante entrevistado, constrói a si mesmo a partir de uma narrativa sobre sua própria detenção durante uma manifestação. A análise será novamente orientada pela estrutura laboviana, observando como o ponto da história é construído e como certos elementos são tornados relevantes pelo uso de avaliações, as quais trazem à tona as reivindicações identitárias do entrevistado.

No início do curso da entrevista, Rodrigo constrói significados acerca do que entende sobre as ações da polícia. A fala dele é orientada pela forma como a entrevistadora abre o encontro:

Excerto 1 (00:52): “A polícia tá certa, a polícia tá errada?”

20 **Etyelle** assim, eu queria entender. como que as pessoas estão:
 21 enxergando o que a polícia tá fazendo., a polícia tá
 22 certa? a polícia tá errada. tá mais ou me:nos. somos
 23 nós↑ que estamos errados >na forma como estamos
 24 conduzindo< as coisas, né. >num sei, assim,< eu
 25 queria que você falasse sobre as suas opiniões,
 26 histórias, sentimentos

Sendo esta uma pesquisa que procura analisar uma dada questão da vida social pela perspectiva dos participantes envolvidos no processo, o que se busca aqui é entender como Rodrigo constrói as ações da polícia nas manifestações. O primeiro turno, destacado acima, contém o tópico central do que virá a ser a entrevista: a polícia. Para os dois manifestantes em situação de entrevista face a face, esta é a principal questão que merece ser tornada relevante. Antes de formular uma pergunta aberta, em que solicita “histórias, opiniões e sentimentos”, Etyelle antecipa dois possíveis lados da situação com base no dualismo certo *versus* errado; nós (os manifestantes) *versus* a polícia. A própria pergunta, portanto, distribui dois “lados” polarizados em relação a “o que a polícia está fazendo”. Com o uso da primeira pessoa (nós), a entrevistadora indexicaliza a si própria como participante do mesmo contexto em que está Rodrigo.

Ao longo de sua resposta, Rodrigo expõe um pouco do que entende por funções da polícia e atividades cotidianas da corporação. Recortamos alguns trechos dessa primeira fala de Rodrigo, que precedem sua narrativa sobre a atuação da polícia nas manifestações:

Excerto 2 (06:16): “Qualquer manifestação que você fizer, a polícia vai estar lá”

40 **Rodrigo** qualquer manifestação que você fizer contra o estado,
 41 contra os símbolos de poder↓, contra as pessoas que
 42 comandam esses dinheiros e recursos e↓ enfim, tudo, a
 43 polícia vai estar lá↑ e ela vai estar sempre na mesma
 44 posição↑ defendendo aquelas pessoas e não o povo, e não a
 45 população.

Excerto 3 (06:48): “Ela virou pauta necessária”

63 **Rodrigo** então, acho que tipo↓ a visão que eu tenho da polícia é
 64 essa, ela virou uma pauta↑ (.) necessária↑ >pra todas as
 65 outras pautas<

Nos dois excertos acima, Rodrigo resume o seu entendimento acerca do fato de a polícia ter se tornado uma da pauta importante de reivindicação nas manifestações. Ele constrói a corporação como alinhada a um determinado grupo – pessoas ricas e influentes (linhas 41 e 42) – e, assim como o fez Elaine, não apenas contra os manifestantes, mas contra a “população”. Em outras palavras, a polícia está nas manifestações para proteger os interesses do “outro”. Com essa fala, Rodrigo ratifica a dicotomia com a qual a entrevista se inicia, corroborando a oposição polícia *versus* manifestantes.

Ao trazer a polícia como uma pauta necessária, Rodrigo põe em discussão uma importante questão da pesquisa: o papel da repressão policial nas construções identitárias dos manifestantes: a polícia é a alteridade a partir da qual os ativistas se constroem. Conforme vimos argumentando, a centralidade da repressão policial nessas narrativas permite entendê-la como choque moral (JASPER, 1997) no contexto das manifestações de 2013.

Após a expor o que entende como a lógica de atuação da polícia, Rodrigo inicia uma longa narrativa sobre sua própria detenção em uma manifestação. Aqui, analisaremos um pequeno fragmento que focaliza o momento em que o manifestante chegou à delegacia.

Excerto 4 (20:47): “Era eu e mais cinco pessoas que eu não conhecia, uma quadrilha”

285 **Etyelle** =ah, é, o que que >aconteceu quando você<. chegou lá?
 286

- 287 **Rodrigo** não- eu tava gravando↑ eles chegaram. e falaram pra
 288 delegada, 'olha, eles estavam jogando essas pedras aqui
 289 no no carro de polícia.'era eu e mais cinco pessoas que
 290 eu não conheci↑a, uma quadrilha↑(.) e como eu tava
 291 gravando no celular eu >eu não cheguei a grava tudo<
 292 porque eu tava com dois com dois celulares. e o tempo
 293 inteiro eles pegavam meu celular pra ver se tava
 294 filmando. e o outro que tava filmando ficou no chão↓ e
 295 >teve um momento< que eles já tinham xingado↑ tanto↑
 296 que eu pensei 'eu vou, é melhor eu parar de gravar,
 297 porque eu já tenho o suficiente,' tipo:, sei lá:, você
 298 vai parar de gravar. ou se eles vão descobrir↓ e eu não
 299 sabia que ia acontecer também↓ que eles iam botar a
 300 pedra na minha frente. mas de qualquer forma, TEM↑
 301 gravado eu correndo↑ a camisa balançando↑ num sei o quê.
 302 e tem um momento↑ que eles mandam todo mundo senta-
 303 deitar↓ e fala que 'vamo enfiar uma piroca↑ no cu de
 304 vocês↑' e é: 'mete porrada↑' e um monte de coisa. e aí,
 305 cheguei na delegacia↑ e dei para os advoga↑dos, assim↑
 306 que a gente chegou, falei >'cara tem um monte de vídeo
 307 aí< vê aí.'e aí, ele eles mostraram pra delegada↓ a
 308 delegada↓ >eles estavam fazendo já <o: que o choque
 309 ((batalhão da PM))faz uma ficha, que entrega: lá. [pra
 310 delegacia.
 311
 312
- 313 **Etyelle** [uhum]
- 314 **Rodrigo** de porque que a gente te entregou aqui, pegamos os dados
 315 de todo mun↑do, pega >o endereço, telefone, nome de mãe<
 316 e tu↑do (2.0) e tavam pegando os nossos da:dos↑ e
 317 >enquanto isso a delegada viu< e de repente pararam↑ ((o
 318 choque, de fazer a ficha)) a: delegada mandou chamar
 319 eles na sala. dela↑eu não vi nada, não posso afirmar.
 320 mas: uma advogada que tava lá disse que >ela< sentou↑ o
 321 esporro↑ assim, tipo. mostrou o vídeo. e eles voltaram↑
 322 só terminaram de fazer esses cadastro, e não teve queixa,
 323 assim, mas <antes o policial da polícia civil↑ tava<
 324 falando 'ah, provavelmente vai ser formação de
 325 quadrilha↑ a: fiança deve ser >setecentos<, ou mil reai-
 326 ↑' mas assim, extorsão↑ é extorsão↑
- 327 **Etyelle** =CLArô↑
- 328 **Rodrigo** e um monte de gente que estava presa ali↑ te↑ve que
 329 pagar↑ ((inaudível)) e só↑ porque a gente tinha os
 330 vídeos↑ a gente não precisou

Rodrigo, durante toda a entrevista, constrói a polícia como um “outro” desqualificado em diversos aspectos, seja pelo seu comportamento nas manifestações, seja por outras situações, como a sua forma de abordar cidadãos e os procedimentos burocráticos da aplicação da lei. Rodrigo concebe a polícia como pauta de reivindicação, e suas narrativas ratificam esse posicionamento de desqualificação da polícia.

No excerto 4, Rodrigo narra um episódio de abordagem policial cujo pano de fundo é o fato de tudo estar sendo filmado por ele. Após a pergunta da entrevistadora, Rodrigo inicia sua história com a orientação, “eu tava gravando↑” (linha 287), e segue com as ações complicadoras referentes à acusação de que ele e os que foram detidos com ele sofreram ao chegar à delegacia (linhas 287 a 289). Para além das questões de construção de si exploradas a seguir, a filmagem exerce duas funções nessa narrativa: 1) serve de explicação razoável para a liberação dos detidos sem que houvesse queixa; e 2) desqualifica a polícia, ao denunciar uma abordagem violenta. A abordagem policial ainda funciona, individualmente, como uma espécie de micro choque moral da narrativa, uma vez

que produz um trauma e gera solidariedade em Rodrigo para com as pessoas que costumeiramente passam por uma experiência semelhante a que ele teria vivenciado.

A seguir, Rodrigo traz uma orientação que nos deixa a par de como foi a chegada à delegacia: “era eu e mais cinco pessoas que eu não conheci↑a” (linhas 289 e 290). Na sequência, o entrevistado complementa a sua fala com uma avaliação: “uma quadrilha↑(.)” (linha 290). À época dessa manifestação, vigorava o artigo 288º da Constituição do Brasil, que caracterizava o crime de formação de quadrilha como três ou mais pessoas se associando em quadrilha ou bando para cometer crimes. Rodrigo enfatiza que não conhecia as pessoas que com ele foram acusadas desse crime; portanto, tal acusação seria infundada. A palavra “quadrilha” é marcada prosodicamente e vem acompanhada de uma micropausa, construindo um tom irônico que reforça a desqualificação da polícia. Além disso, implícita uma denúncia de uma atitude condenável, uma vez que a polícia, segundo ele, o conduziu até a delegacia com provas forjadas e tentou enquadrá-lo numa acusação de crime que não cabia à situação.

Ao retomar a sequência de ações, Rodrigo prefere retornar ao momento anterior à sua chegada à delegacia: “e como eu tava gravando no celular eu >eu não cheguei a gravar tudo< porque eu tava com dois com dois celulares. e o tempo inteiro eles pegavam meu celular pra ver se tava filmando. e o outro que tava filmando ficou no chão” (linhas 290 a 295). Essa orientação faz parte da sua autoconstrução como um manifestante experiente, esperto e precavido. Como se tivesse previsto os problemas pelos quais passaria, o narrador portava dois celulares e deixara apenas um gravando o evento para despistar os policiais. Essa atitude de Rodrigo reforça sua caracterização como uma espécie de “manifestante profissional”, em oposição aos policiais, construídos como não-profissionais em momento anterior.

Na sequência de ações complicadoras, após breve digressão para o contexto da interação (linhas 295 a 305), Rodrigo narra o que ele fez ao chegar à delegacia. Nesse momento, as ações apresentam o próprio narrador como agente: “e aí, cheguei na delegacia↑ e dei para os advoga↑dos, assim↑ que a gente chegou, falei >‘cara tem um monte de vídeo aí< vê aí.’ e aí, ele eles mostraram pra delegada↓ a delegada↓” (linhas 307 a 310). Tais ações e o protagonismo de Rodrigo em relação a elas novamente o constroem sob uma luz favorável, como um manifestante corajoso. Apesar de ter passado pela intimidação, enquanto os policiais pegavam seu celular para conferir se havia alguma gravação (linhas 292 a 295), Rodrigo entregou os vídeos aos advogados para que estes tomassem as providências cabíveis à questão. Em outro momento, o entrevistado insere novas orientações que descrevem o que os policiais fizeram ao chegar à delegacia (linhas 310 a 312; 314 a 317). No curso das manifestações, as pessoas que foram detidas nas ruas pelo batalhão do choque eram conduzidas até alguma delegacia de polícia civil e, ali, uma ficha era preenchida, configurando a “queixa”. Essa ficha fará parte do processo ao qual o indivíduo terá que responder perante a Justiça. A detenção de Rodrigo, no entanto, teve um desfecho diferente, pois ele estava de posse de um vídeo que provaria sua inocência.

Nas linhas 317 a 319 e 323 a 324, o entrevistado insere ações complicadoras referentes à atitude da delegada. Em seguida, avalia: “eu não vi nada, não posso afirmar. mas: uma advogada que tava lá disse que >ela< sentou↑ o esporro↑ assim,” (linhas 320 a 322). A entonação em “sentou↑ o esporro↑” pode ser entendida como uma avaliação favorável ao que a delegada fez, visto que ela repreendeu a atitude dos policiais, já condenada por Rodrigo. Essa avaliação culmina no que chamaremos de uma pré-coda da narrativa – “não teve queixa,” (linhas 324 e 325) –, que, nesse caso, também exerce uma função avaliativa: Rodrigo está “limpo”. Cabe ressaltar aqui que, em um *flashback* – “assim, mas <antes o policial da polícia civil↑ tava< falando ‘ah, provavelmente vai ser formação de quadrilha↑ a: fiança deve ser >setecentos<, ou mil reais-↑” (linhas 325 a 328) – Rodrigo constrói uma fala do policial que explicita o que aconteceria caso o vídeo não existisse. Esse *flashback* funciona como uma justificativa para o desfecho do evento. Em resumo: apesar das acusações, o narrador não sofreu as sanções que, de acordo com a fala do policial na delegacia, deveria ter sofrido. Constrói-se a partir disso a história de um vencedor, herói da situação, que salva a si próprio e aos seus companheiros, materializados na primeira pessoa do plural: “e um monte de gente que estava presa ali↑ te↑ve que pagar↑ ((inaudível)) e só↑ porque a gente tinha os vídeos↑ [a gente não precisou” (linhas 331 a 333).

O entrevistado então prossegue, a partir de *flashbacks* avaliativos, desenvolvendo a história que contou. Deles, destacamos um em que, além de colaborar com o ponto da história, a saber, a desqualificação da polícia, ainda traz mais construções de si elaboradas por Rodrigo:

Excerto 5 (23:27): “É tortura na frente de todo mundo”

- 350 **Rodrigo** é, e e isso, né, um cara com uma arma↑ mandando você
 351 **Rodrigo** esfregar, a sua cara, no chão↑ e: falando que vai enfiar
 352 **Rodrigo** uma piroca do tamanho de uma coluna no °seu cu°, isso é
 353 **Rodrigo** tortura↑ [é tortura↑
 354 **Etyelle** [É hh, é tortura, é.]
 355 **Rodrigo** é tortura na frente de todo [mundo↑
 356 **Etyelle** [tortura psicológica↑]
 357 **Rodrigo** apenas eu sou tão, eu sou tão:, talvez esclarecido, e
 358 **Rodrigo** estabilizado pra, assim, realmente↑ é: causa um certo
 359 **Rodrigo** trauma↑ e os pesadelos, que eu tive com isso, foi, muito.
 360 **Rodrigo** é é, isso assim que eu tô falando [>porque a minha< é
 361 **Rodrigo** leve↑ porque o cara chega falando ‘não. mete. porrada.’
 362 **Rodrigo** IMAGIna ↑
 363 **Etyelle** =quem apanhou. °né°,
 364 **Rodrigo** quem, quem é pior, sabe, quem, é: >muito bizarro<

No excerto 5, as escolhas linguístico-discursivas do narrador marcam os excessos cometidos pela polícia (linhas 350 a 353). A atuação da polícia chega a ser avaliada por Rodrigo como “tortura”. Nesse ponto, a entrevistadora coconstrói com ele tal significado, complementando sua fala (linha 356). A centralidade desses excessos para Rodrigo e sua entrevistadora – também participante das manifestações – contribui para o nosso entendimento de por que razão teria a repressão policial funcionado como choque moral (linha 359) nas manifestações. A violência policial não apenas gera indignação, mas também trauma, e fomenta a vontade de lutar.

Em face do caráter contraditório e mutável das identidades (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2001), percebemos que Rodrigo se apresenta como esperto e equilibrado, mas admite que o que vivenciou lhe causou certo trauma e que ele teve pesadelos com isso. Rodrigo também se solidariza com quem sofre traumas piores, isto é, com quem sofre agressões físicas. Em vários casos, os excessos cometidos pela polícia nas abordagens das pessoas são acompanhados de violência física. Coconstruímos essa reflexão nas linhas 362 a 364.

Quisemos destacar, na análise dessa narrativa, que as construções identitárias de Rodrigo o projetam numa luz favorável, como um manifestante experiente, um herói, um indivíduo equilibrado e esclarecido, ao passo que constrói os policiais como corruptos (porque forjaram provas para conduzi-lo até a delegacia) e violentos (por conta dos xingamentos e ameaças). Percebemos que tais construções tomam forma à medida que o narrador desenvolve o relato sobre a sua prisão. Mais central em nossa análise é a ideia de que a violência policial se costura na narrativa como trauma, choque moral (JASPER, 1997) que justifica a luta nas ruas e acaba por capacitar as pessoas para ela.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo buscou contribuir para o entendimento das manifestações populares na contemporaneidade a partir de uma perspectiva discursiva. As manifestações ocorridas em junho de 2013, e mais especificamente as narrativas elaboradas por seus participantes, são o microcosmo a partir do qual esse fenômeno é aqui abordado. O olhar narrativo para as manifestações de junho de 2013 nos possibilitou compreender como os manifestantes organizam suas experiências nos protestos, atribuindo significado a elas e construindo relações com os outros e com o mundo que os cerca.

Os resultados da análise interpretativa dos dados sugerem que os manifestantes escolhem narrar experiências com a repressão policial nas manifestações – tal resultado deriva inclusive do modo como a entrevistadora-manifestante formula suas perguntas em entrevista. Nessas histórias, os participantes reivindicam uma imagem favorável para si mesmos. Qualidades como coragem e engajamento são sustentadas tendo em vista a alteridade policial. Rodrigo, por exemplo faz isso a partir da desqualificação das ações da polícia e se apresenta como um manifestante pacífico, esperto e corajoso. Já Elaine destaca um episódio do que considera o “pior dia de repressão” para se construir como uma manifestante que permanece nas ruas apesar da violência, como uma espécie de heroína. De maneira complementar, os dois entrevistados atribuem significado à polícia fazendo uso da dicotomia nós

(manifestantes) x eles (policiais). Com isso, os policiais são construídos como o “outro”, antagonistas violentos, ao passo que os manifestantes são projetados como indivíduos pacíficos. Notam-se também, nas duas entrevistas, tentativas por parte dos manifestantes de alinhar-se e solidarizar-se com a população “geral”, ao lado de quem se posicionam discursivamente. Dada a relevância atribuída à repressão policial nas narrativas de ambos os participantes, entendemos que os próprios manifestantes, incluindo a entrevistadora, tendem a compreendê-la como choque moral (JASPER 1997), como um elemento relevante para a coesão do movimento, que produziu revolta para além do aumento da tarifa de transporte coletivo

Por fim, gostaríamos de destacar, ainda que de forma ligeira, uma implicação de ordem macrosociológica derivada dos resultados desta microanálise. Em nossos dados, vimos como a repressão policial, muitas vezes tratada como um problema estrutural, foi construída e reproduzida nas narrativas dos nossos entrevistados, com base na oposição polícia x população, isto é, fundada na concepção de que a polícia serve aos interesses do Estado e de uma classe dominante, e não à segurança do povo. Tais concepções sobre a polícia enquanto aparelho estatal vão diretamente ao encontro da tese da crise da representatividade conforme formulada por Castells (2013). Quando o Estado é concebido como preposto de determinados interesses que não os da população, se estabelece uma distância entre representantes e representados largamente exemplificada nas narrativas de Elaine e Rodrigo, e tal problema parece fundamentar as novas bases com que grupos como os deles escolhem fazer política na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. *Não tá acontecendo nada e eles passam para tocar um terror: repressão policial e construções identitárias em narrativas de manifestantes de junho de 2013*. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, São Leopoldo, RS, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BAUMAM, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BERGER, L.; ELLIS, C. Composing autoethnographic stories. In: ANGROSINO, M. V. *Doing cultural anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 2002. p. 151-166.
- BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede Municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1990].
- CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.; Y. LINCOLN (Org.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 1-27.
- DUARTE, L. F.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. New York, Oxford: Altamira Press, 2004.

- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008 [1959].
- HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 47-61.
- JASPER, J. *The art of moral protest: culture, biography, and creativity in social movements*. Chicago: Chicago University Press, 1997.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. São Paulo: Editora Forense, 1968.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.
- LODER, L.L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. N. (Org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.
- MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 5-34, out. 1995.
- MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.T. et al. *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 56-71.
- _____. *Discurso de identidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- MOVIMENTO PASSE LIVRE – São Paulo. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: HARVEY, D. et al. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 21-31.
- OLIVEIRA, T. *Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense*. 2012. 279f. Tese (Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- ORTELLATO, P. Os protestos de junho entre o processo e o resultado. In: JUDENSNAIDER et al. *Vinte centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Ed. Veneta, 2013. p. 227-237.
- REED-DANAHAY, D. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg, 1997.
- SECCO, L. As Jornadas de Junho. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p.124-138.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SINGER, A. Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas. *Novos estudos*, São Paulo, CEBRAP, n. 97, p.23-40 nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002013000300003&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 13 jun. 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

ZUQUETE, J, P. "Por que ser um black bloc?" *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Ano 9, n.115, p.32-36, jun. 2014.

Recebido em 13/10/2016. Aceito em 12/12/2016.

POLICE REPRESSION AS MORAL SHOCK: A NARRATIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN PROTESTERS IN JUNE 2013 DEMONSTRATIONS

**REPRESIÓN POLICIAL COMO CHOQUE MORAL: UN ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE LOS
ACTIVISTAS DE JUNIO DE 2013**

**A REPRESSÃO POLICIAL COMO CHOQUE MORAL: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE
MANIFESTANTES DE JUNHO DE 2013**

Etyelle Pinheiro de Araújo*

Liana de Andrade Biar**

Liliana Cabral Bastos***

Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro

ABSTRACT: Adopting a microinteractional perspective, this article performs a narrative analysis (BASTOS; BIAR, 2015) produced by protesters in the so-called “June Journeys”, which took place in Brazil in 2013. We specifically focus on the development of such events in the state of Rio de Janeiro. The analysis is compatible with the patterns of interpretive qualitative social research (DENZIN; LINCOLN, 2006), as well with a self-ethnographic viewpoint (REED-DANAHAY; 2001). The data were generated in open interviews with protesters from the main occupying acts from that historical period. The results of the analysis highlight the prominence and relevance of police repression episodes in the narratives, allowing us to interpret that: (i) these episodes were often understood by the protesters as a “moral shock” (JASPER, 1997) which gave meaning and cohesion to demonstrations; and (ii) these episodes played an important role in the presentation of respondents’ positive self (GOFFMAN, 1955). Furthermore, we suggest that, in these narratives, respondents often ascribe polarized identities to the police and the protesters.

KEYWORDS: Narrative analysis. Moral shock. Self. Brazilian demonstrations.

RESUMO: Este artigo empreende, em perspectiva microinteracional, uma análise de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) produzidas por manifestantes das chamadas jornadas de junho de 2013. Focalizam-se especificamente os desenvolvimentos de tais manifestações no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), com uma dimensão autoetnográfica (REED-DANAHAY, 2001). Os dados foram gerados em entrevistas abertas com manifestantes

* PhD student in Language Studies by PUC-Rio (2015). Full-time History Teacher at the State Education Network of Rio de Janeiro. E-mail: etyelle.araujo@gmail.com.

** PhD in Language Studies by PUC-Rio (2012). Assistant Professor at PUC-RJ, where she works at the Undergraduate Language Studies Program and at the Graduate Program in Language Studies. E-mail: lianabiar@gmail.com.

*** PhD in Language Studies by PUC-Rio (1993), with a doctoral exchange at Georgetown University (1990) Washington DC, and a post-doctorate at Harvard University, MA (2004). She is an Associate Professor at PUC-Rio, as well as CNPq researcher. E-mail: liliancabastos@gmail.com.

presentes em ocupações que marcaram o período. Os resultados identificam a proeminência e a centralidade dos episódios de repressão policial nas narrativas sobre os protestos, permitindo a interpretação de que esses episódios: i) foram frequentemente compreendidos pelos manifestantes como “choque moral” (JASPER, 1997) que deu sentido e coesão às manifestações; e ii) tiveram papel importante na construção positiva de si elaborada pelos manifestantes (GOFFMAN, 1955), a partir principalmente da estratégia de distribuição de identidades polares (WOODWARD, 2000) para manifestantes e policiais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de narrativa. Choque moral. Self. Jornadas de Junho.

RESUMEN: En este artículo se lleva a cabo, en perspectiva microinteraccional, un análisis de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) producidas por los activistas de protestas en junio de 2013 en Brasil. En particular, nos centramos en desarrollos de este tipo de eventos en el estado de Río de Janeiro. La investigación es cualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), con una dimensión autoetnográfica (REED-DANAHAY, 2001). Los datos se generaron en entrevistas abiertas con activistas presentes en ocupaciones que marcaron el período. Los resultados identifican la importancia y la centralidad de los episodios de represión policial en narrativas sobre las protestas, lo que permite la interpretación de que estos episodios: i) son a menudo entendidos por los activistas como “choque moral” (JASPER, 1997) que aportaron sentido y cohesión a las demostraciones; ii) jugaron un papel importante en la construcción positiva de sí mismos por los activistas (Goffman, 1955), gracias a la estrategia de distribución de identidades polares (WOODWARD, 2000) a los manifestantes y a la policía.

PALABRAS CLAVE: Análisis de la narrativa. Choque moral. Self. Protestas brasileñas.

1 INTRODUCTION

This work addresses the topic of contemporary popular demonstrations, and reports on a research developed over the course of 2013, when, in many Brazilian cities, a wave of protests known as the “June Journeys” took place. In retrospect, such journeys have often been regarded as reasonably analogous to other demonstrations around the world which, according to Castells (2013), have since 2011 been telltale signs of the so-called crisis of representativity. To mention but a few formal commonalities amongst such demonstrations: (i) they have all resorted to the full-scale use of social networks in order to disseminate information and call for popular participation; (ii) they have all occupied streets; (iii) and they have all claimed forms of ideological grounding utterly divorced from any political party. In Brazil’s specific case, demonstrations began in association with the *Movimento Passe Livre* (Free Fare Movement), in São Paulo, after public transportation fares were raised in June, 2013. Within a very short time span, similar protests spread to other large cities in the country, with substantively broader agendas. These included calls for the end of corruption, for the improvement of public services, and for explanations for outrageous expenses on the occasion of the 2014 World Cup.

In view of such a panorama, our research is born of the (self-)ethnographic insertion of this paper’s first author in the public-space occupying initiatives articulated in the city of Rio de Janeiro from June 2014 onwards. Within such occupation sites, besides the political action of those who were actively engaged in the movement, a series of research tasks were carried out which involved note-taking and open interviews with other protesters. Once data had been generated, we moved on to a micro-interactional analysis which hoped to advance understandings of the relationship between the *self* claimed by protesters in interviewing contexts and the notorious episodes of police repression which characterized such a period. Three initial research questions oriented our analysis: 1) *which narratives and claims of selfhood emerge in protesters’ discourses?*; 2) *what is the narrative role/function played by police repression in the construction of such stories and identities?* and 3) *which meanings are co-constructed with the interviewer, given her ambivalent presence in the interview situation (both as an interviewer and as a social movement activist)?*

For the development of this research, we have aligned ourselves with the qualitative-interpretivist research methodology (DENZIN; LINCOLN, 2006). More specifically, for the micro-analysis of the data we shall present, we employ narrative analysis (BASTOS, 2005; 2008; BASTOS; BIAR, 2015) informed by the studies of interaction. Taking the Labovian idea of narrative (LABOV, 1972) into account, we identify interviews’ narrative fragments and underscore elements which the protesters themselves highlight in the evaluation they make of narrated characters and actions. Since we also see narrative discourse as a basic form of organizing experience (BRUNER, 1997 [1990]), our analysis is grounded on a socioconstructionist view of discourse and social identities (MOITA LOPES, 2003). We especially discuss the sociological notion of “moral shock” (JASPER, 1997) to try to understand the

function of police repression episodes in the ways narrators narratively recreate protests, construct themselves, and project themselves under favorable light (GOFFMAN, 1955).

2 THE 2013 JUNE JOURNEYS

As we have already stated, the 2013 June Journeys began with demands, triggered by the Free Fare Movement, for decreasing public transportation fares. In the movement's agenda, turnstiles were taken as a symbol of workers' restricted access to the product of their own labor: the richness of urban spaces (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013¹). In a re-appropriation of the idea of "the right to the city" (LEFEBVRE, 1968), and considering the workers' dependence on public transportation, the movement then propagated itself to other capitals and many suburban cities. While in Porto Alegre, for instance, protests had already taken the streets in March 2013 in reaction to the raise from R\$2,85 to R\$3,05 in bus fares, and had in turn made authorities reverse the increase, it was most markedly after the São Paulo protests, in June, that the movement began to be broadly covered by both corporative and alternative media. In Rio de Janeiro, the specific context of this research, bus fares were raised from R\$2,75 to R\$2,90 on June 1, and protests began on June 10.

As they escalated and spread across the country, such outcries became increasingly complex, and soon the issue of public transportation gave way to a number of other pleas. Fiercely repressed by public powers, protests were commonly announced as peaceful marches, but ended in violent conflict between police officers and demonstrators. Such confrontations were at times prompted by the police attempts to disperse crowds, and at times triggered by police reaction to the destruction of window shops, façades and vehicles by certain groups of protesters. Castells (2013), in analyzing such movements, identifies certain commonalities among a series of similar movements which emerged in different parts of the world, albeit under distinct historical, cultural, economic and political circumstances. In most cases, elements such as the use of social networks, the occupation of public spaces, and the wish for horizontality among participants can be recognized. Assembled around no clear ideological purpose – a quality often justified by the all-pervading dissatisfaction and skepticism towards every known form of government –, participants from such movements express the "crisis of representativity" which has been raising questions about the principles underlying democratic regimes².

Once again, in the case of Rio de Janeiro, the first claims regarding bus fares seemed to have been successful, and the raise was undone on June 19. Still, on the following day, on June 20, 2013, thousands of Brazilians took the streets across the country, because other claims had been integrated into the movement. In Rio, this demonstration was met with severe repression by the military police, with clashes between police officers and demonstrators and the extensive use of police batons, tear gas pumps, pepper spray and rubber bullets. Even after the crowd had dispersed, the noise of rubber bullet shots and tear gas bombs could still be heard downtown.

The historian Lincoln Secco (2013) believes that the police played a fundamental rallying role by increasing popular adherence to the protests. According to his analysis, it was after an episode of violent police repression, on June 13, that a larger number of people took the streets of São Paulo, as if in resistance. Secco maintains that repression, which reportedly includes attacks against journalists, as well as the movement's "middle-class" profile, may have jointly fostered empathy. He also adds that, more than police repression itself, the way such repression was appropriated by the media may have given visibility to the movement and encouraged solidarity.

In that respect, in an attempt to formulate a sociological explanation for the emergence of engagement within social movements such as the ones we witnessed in 2013, Jasper (1997) proposes the notion of "moral shock": a personal or public event which, by means of the emotion it elicits or the indignation it evokes, mobilizes and encourages different individuals to group around a particular cause, despite their lack of previous relationship or planning. In his words,

¹ Article written by participants from the Free Fare Movement.

² Spain, Egypt, Tunisia, Ireland, among other countries, have all experienced popular movements which expressed the crisis of representativity.

[...] moral shocks are the first step towards recruitment in social movements: they occur when an unexpected event or certain pieces of information prompt indignation in an individual, who then turns to political action with or without prior contact with interpersonal networks linked to protests or theoretical processes (JASPER, 1997, p. 106).

Moral shocks may be strategically fabricated to recruit people, or they may arise spontaneously. The complex movement which starts with becoming aware of a certain event and advances towards complete engagement with a certain form of uprising has, according to Jasper (1997), a moral dimension (the event is repulsive insofar as it prompts anger and indignation), an emotional dimension (it brings about anger and frustration), and a cognitive dimension (one must become aware of such an event by means of apprehensible signs). The collective consciousness is an effect of the shared focus: if the moral shock hits the collective consciousness, feelings of solidarity are incited; individuals, at first isolated in their exasperation, begin to compose an exasperated crowd.

Additionally, the answer to a moral shock in an ongoing movement may be the mere reaffirmation or radicalization of people's engagement. It is hardly uncommon that ruthless repression against peaceful demonstrations work as a form of moral shock. Part and parcel of the same dynamics, feelings of skepticism and distrust (especially towards authorities) emerge and may lead people to strive to find a villain, an enemy, someone upon whom blame can be laid. In the context of the 2013 demonstrations, we shall argue – and that is the focus of our discursive analysis –, not only public transportation fares, but the heavy-handed police repression experienced by protesters may be understood in terms of a moral shock which steered public indignation towards street-occupying activities. Our analytical section aims to highlight that comprehension on the part of research participants themselves.

What proceeded from the frequent police repression episodes was a substantial decrease in the number of street protesters, paired with the ascent of a smaller group of protesters who remained active throughout. Very few people risked participating in demonstrations, since these often led to direct confrontation. In the web of meanings constructed among lingering protesters, remaining on the streets despite ever-intensifying police repression was taken as a display of something akin to heroism; that attitude was often valued by the larger group. In many cities, smaller groups of protesters began to act in manifold ways against the government. Such groups began to interact, and to construct new contexts and new webs of meaning vis-à-vis their street activities.

The issue of protesters' profile and composition as a group is known to have been widely debated both by corporate media and by intellectuals at the time of the movement's emergence. Such information seemed key to comprehend a popular uprising characterized by the already-mentioned traits, born from contemporary ways of protesting. In that respect, the Data Folha Institute published, on June 21, 2013, a research whose aim was to estimate São Paulo protesters' average income, and to pinpoint their ideological positions. In Belo Horizonte, Innovare Pesquisa³ carried out similar efforts, and published their findings on June 23. In the city of Rio de Janeiro, Clave de Fá Pesquisas e Projetos hired three companies and, on the Band News cable TV channel, broadcast the results of a research undertaken during the June 20 demonstration. These last two researches point to the fact that protesters were mostly young and working class – a result which directly contradicted the unverified version broadly presented by the mainstream media. In a recent paper, André Singer (2013) sustains that protests were composed by members of a traditional, outraged middle-class, as well as by the “new working class” – workers, most of whom quite young, who had access to formal jobs during the Lula decade (2003-2013), but which suffered from poor remuneration, high rotativity, and poor working conditions. In the author's understanding, the 2013 protests reflect complaints from both groups. Such a perspective stresses the heterogeneity of groups in the movement's constitution, which in turn facilitates the amplification of its agenda and the multiplication of its demands.

3 THE IMMEDIATE CONTEXT AND THE RESEARCH PARTICIPANTS

In the specific context of Rio de Janeiro, at the time of the first 2013 demonstrations, a particular form of protest gained prominence: the occupations. This research hinges upon the interaction between our first author and participants from two of such occupations.

³ Innovare Pesquisa is a private opinion-research institution with widespread activity across the country.

The first one was set up in front of the private residence of Sérgio Cabral Filho, the then-governor of Rio de Janeiro; the second one, within the Rio de Janeiro City Council Hall. The latter specifically asked for the urgent establishment of a CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito – Parliamentary Inquiry Committee) to investigate public transportation. A few days after the installation of this second occupation, protesters were removed from the building and began camping in front of the place, where they remained for about two months.

Occupations like these underscore the intricate dynamics of urban space, and of how access to it is unevenly distributed. The notion of “right to the city”, as explored by sociologist Henri Lefebvre (1986), deals precisely with the right of inclusion to urban spaces on the part of urban society, despite any form socio-economical segregation. In other words, Lefebvre conceives of the right to the city as a movement, carried out by marginal groups who occupy the outskirts of the city and there perform the productive activities which ensure the city’s survival, of collective recovery of the urban space. Occupying tactics, therefore, “show how the collective power of bodies in public space still remains the most effective instrument of opposition when access to other means is blocked” (HARVEY, 2012, p. 61). They are thus understood as pertaining to the category of political articulations which reject traditional institutional spaces.

Alongside such occupations, a myriad of collectives emerged at the time, and continually engaged in the promotion of multifarious cultural activities – debates, lectures, movie sessions, theatrical plays and other forms of alternative media, all thematically linked to the ongoing political and economic discussions. These collectives sought to organize themselves in terms of the aforementioned “horizontality”, that is, by designing and implementing their schedules collaboratively, averting any sort of hierarchical distinctions among members. Each member’s autonomy and decision-making powers were respected: a tribute to the idea of direct democracy, in which each individual represents himself/herself, and decisions are made in general assemblies.

Within that panorama, we would like to focus on two specific individuals – the participants of the present research – whose interviews form the data of this paper: Elaine and Rodrigo (fictitious names). As we shall see, our focus is justified by their participation in the 2013 Journeys.

Elaine was an actively engaged street protester, and an adept of the “black block” tactic. She agreed to grant us an open interview, and she had a personal relationship with this paper’s first author. The intimacy between them can be detected in the interview’s transcription. Elaine lives in the West Zone of Rio de Janeiro, a region well-known for being composed of mostly poor and peripheral neighborhoods. While the participant does not elaborate on her belonging to any socio-economical group, her geographical origin and her discursive stylizations allow us to suppose that she belongs to a popular social segment. The interview took place on August 24, 2013, in one of the street occupations she participated in. The most recurring narratives of the interview thematized violent episodes experienced by the interviewee over the course of the demonstrations. In the analysis section, we shall highlight one of such episodes.

Our second participant, Rodrigo, was a well-known activist who belonged to an alternative media collective which was highly popular on the Web. Rodrigo, who was also interviewed by this paper’s first author, was invited to join this research after a theatrical intervention-and-debate in one of the occupations both he and the interviewer participated in. Once he had been informed of our research objectives, Rodrigo also agreed to grant us an open interview. Rodrigo lives in the South Zone of Rio de Janeiro, and describes himself as a “middle class” individual. The face-to-face interview took place in a snack bar in the city of Rio de Janeiro, on October 5, 2013. In the interview, Rodrigo formulates a series of narratives which exemplify how the police acted in the demonstrations.

As we can see, although they are both aligned to the same popular movement, Elaine and Rodrigo, on account of their respective participations in occupations and alternative media collectives, represent and emphasize distinct forms of protest in the context of 2013. That, combined with a qualitative analysis of their narratives, allows us to understand how different actors produce meaning regarding their participation in the movement.

4 NARRATIVE AS LENS OF DISCURSIVE ANALYSIS

In this work, narrative analysis will guide the production of our understandings concerning how protesters claim identities and how they talk about, give shape, sequence and meaning to, their participation in the June Journeys. We regard the production of narratives as central and recurring in life in society. As they tell stories, people not only transmit the meaning of who they are, but also construct relationships with others and with the world around them (BASTOS, 2005).

The studies of narratives told both in everyday situations and in research interviews were inaugurated by Labov (1972), who believed narrative to be a specific way of recollecting past experiences, through a verbal sequence of clauses which codifies a temporal sequence of events that (impliedly) actually took place. Furthermore, narratives must have a point, that is, there must be some reason for telling them.

Labov outlines a recurring structure for narratives, composed of several rhetorical elements: an abstract (the story's summary); an orientation (an explication of what the story involves, when and where it happened, who its participants are); a complicating action (a temporal sequence of events, with past-time verbs); an evaluation (the narrative's maximum point, which clarifies why the story is being told); a resolution (the description of what happened after the complicating actions); and a coda (which marks the end of the narrative and brings the conversation back to the present).

Labov's proposed structure has been heavily criticized. According to some theoreticians, as he focused on the sequence of events, Labov emphasized the relationship between sentences and their commitment to the chronology of events, thereby disregarding the interactional contexts in which stories are told. Despite massive criticism, Labov's studies helped thrusting narrative-focused research in the field of linguistic studies (BASTOS, 2005). In this paper, for instance, the categories he proposed seem particularly fruitful insofar as they allow us to identify narrative fragments within interviews, and to separate their constitutive parts. We draw on elements from the Labovian structure while also resorting to other theories, which conceive narrative as the very organizing principle of human memory (BRUNER, 1997 [1990]); and which understand narrative itself as a way of organizing experience and constructing knowledge regarding who we are in social life (MOITA LOPES, 2001; BASTOS; BIAR, 2015).

A socioconstructionist understanding of narrative accentuates its social nature, its fabrication for local and cultural purposes. The meaning and the very sequence of the narrated events, in such a conception, are constructed by the joint action of the participants, all of whom are engaged in discursive practices situated in history, culture and vis-à-vis institutions. According to Moita Lopes (2001), there are three defining characteristics of discourse which cannot be overlooked by those who investigate it: (i) its dialogic nature – in Bakhtinian terms, discourse is not an individual achievement, but a link in a long chain of numberless discourses which circulate in society; (ii) its situationality – discourse is always anchored on a socio-historical context; and (iii) its constitutiveness – discourse is the action by means of which individuals construct themselves and the world around them.

By bearing the first two categories in mind, our comprehension of discourse and of what happens in a given social interaction is magnified, since dialogicity and situationality interfere in what is said or not said in interactions; i.e., they entail an understanding that the interviewed protesters construct their identities in relation to the form and shape of our interaction.

The third characteristic is also paramount to our research. As they construct narratives, social actors construct themselves; and viewing identity as a construction implies rejecting essentialist perspectives. Individuals are not given identities as they are born; they construct such identities in the multitude of interactions they partake in (BAUMAN, 2005). Moita Lopes (2003) quotes Gee (1990), for whom each individual is a member of many Discourses, each of which represents one of the multiple constitutive identities of such individuals. Hence the conclusion that, in the contemporary social world, one single subject may interact with many different discourses, and move through them according to the social practices in which he/she is engaged (MOITA LOPES, 2003).

In this work, we shall give prominence to conceptions of identity based on difference. In that perspective, Silva (2000) understands that the idea of identity can be understood positively, in an autonomous, independent fashion (that which someone *is*), or it can be

seen as difference, i.e., that which the other *is not*. Identity and difference are, thus, inextricably linked, and identity claims only make sense once they are seen in terms of their symbolic relationship with their opposites. It is by symbolically marking identities that we ascribe meaning to social practices and relations, for instance by defining inclusions and exclusions by means of an opposition between “us and them” (WOODWARD, 2000).

Given the dynamism of interactions and of the contexts in which each individual circulates, certain identity traits may become more relevant than others in each occasion. In the following analysis, we shall take into consideration not only the provisory nature of identities, but also the way individuals tend to manage impressions so as to construct and sustain favorable images of themselves before others (GOFFMAN, 2008).

5 METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

As previously stated in the introduction of this paper, our analysis is oriented by a qualitative interpretivist perspective (DENZIN; LINCOLN, 2006). We attempt to produce understandings of how forms of social organization relate to individuals’ activities in decision-making processes and in the joint conduction of social action. Our work is also composed of a (self-)ethnographical dimension, i.e., it is a form of ethnography centered on the experiences of the research subject who investigates his/her own social context (BOSLLE & MOLINA NETO, 2009). Such a research tradition brings together the researcher’s personal and cultural experiences (BERGER; ELLIS, 2002), allowing for the description of his/her practice as well as for the reflection about it, since the interpreting subject is also the interpreted one (REED-DAHANEY, 1997).

As participants in the research context, we take up certain positions during interviews, which influence the questions we ask. As will become clear in the forthcoming analysis, the interviewer herself anticipates the centrality of the conflicts between police officers and protesters in the questions she introduces. We do not see that as a methodological flaw; instead, we are interested in how the interviewer and her interviewees co-construct meanings regarding such conflicts. In that respect, the research interview itself is here taken as a social situation subject to interactional analysis (MISHLER, 1986). There lies the (self-)ethnographic dimension of the research, insofar as the subject-researcher who interprets also constructs her own experiences in the protests. Moreover, the data here presented were transcribed according to the Jefferson transcription model (cf. LORDER, 2008).

5.1 CONSTRUCTING POLICE ACTION AS MORAL SHOCK: DATA ANALYSIS

In this section, we shall present selected excerpts from the interviews conducted with Elaine and Rodrigo. The structural components described by Labov (1972) will assist us in identifying narrative fragments in participants’ discourses. By means of the interpretation of certain formal resources, such as the construction of a point and of an evaluation, we will see how protesters organize the events they experienced (BRUNER, 1997 [1990]) during the demonstrations. By and large, we will highlight the recurrence and the centrality of police confrontation episodes in the interviews, and we will give particular attention to these episodes, proposing an interpretation based on the notion of moral shock (JASPER, 1997). In other words, we will investigate how the demonstrators (including the interviewer herself) ascribe relevance to police repression in their narratives, and how they construct an antagonistic, negative image for police officers.

5.1.1 Elaine: “After that people didn’t go back to the streets”

Elaine’s interview is defined by the researcher’s interest in eliciting narratives. The opening question itself already creates the need for the interviewee to tell a story on the topic of police confrontation.

Excerpt 1

01 **Etyelle** eu só queria tipo ouvir: ãh: sei lá(.), qual(.) o:
 02 >maior< embate que você já teve com relação a: >ações<
 03 da polícia? qual foi, ãhn: sei lá, a: experiência mais:
 04 tensa, que você já ↓teve

As we have already stated, the intimacy between the interviewer and Eliane stands out in the linguistic-discursive constructions the former makes use of, and which render the interview more colloquial. As she inserts pauses and expressions such as “I mean” (lines 01 to 04) into her question, Etyelle attempts to make Elaine feel more at ease, so that she can construct her experience as if the interaction were not being recorded for further analysis. From that question, Elaine begins her turn by stressing that which she considers to be the worst repression episode she has experienced.

Excerpt 2: “We were really chased”

13 **Elaine** °deixa eu pensar° (3.0) cara, eu acho que o dia mais,
 14 >que eu fiquei mais assustada com a repressão policial<
 15 foi o dia 20 (.) da prefeitura
 16 **Etyelle** aquela do::
 17 **Elaine** foi o dia da prefeitura
 18 **Etyelle** ahã, ahã
 19 **Elaine** °do choque na prefeitura° (2.) foi realmente
 20 assustador↓
 21 **Etyelle** por quê?
 22 **Elaine** foi perseguição mesmo, sabe com a intenção, quer dizer,
 23 a intenção nunca foi dispersar, naquele dia ficou bem
 24 claro, é:, qualquer grupo de cinco pessoas que tivesse
 25 indo embora eram atacadas. é:
 26 **Etyelle** foi aquele que foram encurralando a gente até a::
 27 presidente [vargas
 28 **Elaine** foi, até qualquer lugar]
 29 **Etyelle** até onde você conseguisse fugir↑
 30 **Elaine** até a porta da sua casa.
 31 **Etyelle** É hh exato hh

Elaine begins her narrative by means of an abstract, in which she briefly anticipates the events which will compose the narrative in lines 13 to 15, 22 to 25. Since the abstract is known to be a markedly evaluative part of the narrative, Elaine emphasizes that they “were really chased”, and that she saw people being “attacked”. Such expressions encapsulate her narrative’s point, the reason why she has elected this episode as the worst instance of repression. The interviewee also produces an evaluation of the police’s attempt to disperse the protesters; she sees it as an attack. Between lines 26 and 31, the narrated event is co-constructed in interaction with the interviewer: “that was on that day when they cornered us until” (l. 26). The evaluations in lines 29 and 30 introduce the idea that the police attack was not meant to disperse the demonstration, but to directly inflict damage upon protesters so that people would no longer return to the streets.

Excerpt 3 (04:21): “It was like a film”

99 **Elaine** NA LA:pa(.)foi, é sério, parecia cena de filme, foi,
 100 aquelas, aquelas bombas de gás lacrimogêneo↑ passando
 101 pelos arcos, assim, óh (.) eu olhava aquilo↑ sabe?(.)
 102 >parecia que eu tava num filme< as pessoas sentadas
 103 nos bares e eles aplicando na cara de todo mundo↑ que
 104 tava dentro do bar, nesse dia, eu fiquei presa dentro
 105 do metropolitan, do lado ali da pizzeria araribá
 106 **Etyelle** Ahã
 107 **Elaine** eu fiquei↑ eu sentei ainda↑ no chão da lapa↑ tentei
 108 resistir↑ a galera fechou a via, eles vieram atacando
 109 Todo mundo↑ mas todo mundo indiscriminadamente, (2.0)
 110 e aí >quando eles vieram< como eles vieram de moto

111 prendendo↑ e eu tava↑ de de preto↑ né↑ assim, >sem a
 112 máscara na cara< mas tava de preto, com a máscara de
 113 gás, (3.0) eu entrei no metropolitan, a galera 'isso
 114 sim' ainda tinha os donos dos bares, eles não querendo↑
 115 que o pessoal entrasse↑ mas nesse dia, foi o dia que
 116 eu vi↑ que eles eles desistiram, que eles num, eles
 117 tavam se desesperando↑ com o que tava acontecendo] eles
 118 tavam deixando entrar, chamando pra entrar e fechando
 119 os bares, depois que a gente botou o maior número de
 120 pessoas que cabiam, dentro do bar e fechamos, a gente
 121 ouvia os tiros de borracha batendo mesmo, em direção
 122 ao bar (1,0), sabe? (2,0) e aí, quando cessava, o povo
 123 tentava sair do bar pra ver se tinha alguém ferido,
 124 alguém precisando entrar, cara, eu saía, eu chegava na
 125 porta do bar e 'pá, pá' os começavam a aplicar de novo,
 126 eu voltava correndo, aí catava mais dois que eu via,
 127 desesperados, não tinha, você via o pânico no rosto
 128 das pessoas, o porque o intuito foi esse, foi logo
 129 depois da ALERJ, né
 130
 131 **Etyelle** Ahã
 132 **Elaine** eles soltaram, eles deixaram solto na alerj pra poder
 133 ter um motivo pra repressão no dia vinte, pras pessoas,
 134 que foi depois disso que as pessoas não voltaram mais
 135 pras ruas
 136 **Etyelle** pois é↑ né, é mesmo↑

As she emphasizes the reasons why she thinks of the narrated day as particularly horrid, Elaine brings about the orientations present in lines 99, 100 and 101, followed by evaluations: “it was, seriously, it was like a film” (line 99); “; “I saw that↑ you know? (.)>it looked like I was in a film” (lines 101 and 102). The development of orientations accentuates the dramatic nature of the episode, and the narrative actions are constructed in a fast-paced, dramatic fashion, which emphasizes the episodes of tension experienced by the narrator. In this storyline, Elaine is positioned as a fearfully threatened heroine.

Once she has evaluated what she witnessed on the occasion of the narrated event, Elaine carries on with the series of complicating actions: “I was ↑ I just sat down↑ on the floor↑ tried to resist↑ people closed the street, they came down” (lines 107 and 108), which is followed by another evaluation: “on EVERYone↑ but like everyone indiscriminately, (2.0)” (lines 108 and 109). The narrator moves forward in her construction of the police as alterity – not only in relation to protesters, but to people in general. As she underscores the use of violence and the absolute arbitrariness of the assaults, Elaine ultimately constructs policemen as public enemies (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

The narrative actions in Elaine’s story add to her construction of herself as a demonstrator who heroically resists repression. In a confirmation of such a construction, she also produces the orientation “I was wearing↑ black↑ right↑ like this, >no mask on my face < but I was in black, with the gas mask,” (lines 110 to 112). In the interview, both participants know that the use of black clothes and the covering-up of faces during demonstrations allude to the *black bloc* technique⁴. Elaine’s decision to emphasize that piece of information adds to her self-construction as an experienced and engaged protester who belongs to a resistance group.

When Elaine recalls how she was wearing black and how she attempted to get into a building, she mentions that bar owners attempted to stop her from doing so, but eventually changed their minds, because they were also “desperate” about what was taking

⁴ In its origin, the term “black bloc” (from German, Schwarzer Block) was used by the German press, in the 1980s, to refer to groups of people who organized themselves to face police repression in defense of the occupation (squats) of abandoned houses and buildings in big cities; and also against attacks by neo-Nazi groups. As a technique, black blocs organized themselves within demonstrations with the main objective of ensuring participants’ self-defense when met by police repression, which was by rule carried out violently. In the 1990s, in the United States, the technique became even more prominent when, on the occasion of a demonstration against the meeting of the World Trade Organization, in Seattle, mask-wearing groups destroyed façades and offices from McDonald’s, Starbucks, Fidelity Instruments, among other installations from major multinational companies. From that event onwards, the “black block” technique, hitherto a basically defensive instrument against police repression, became a means of a symbolic assault on quintessential capitalist landmarks and emblems (ORTELLADO, 2013; ZUQUETE, 2014).

place. Here, the set of complicating actions once again allows for Elaine's self-construction as a heroine, for, as she tried to get into the building, "people" who were gathered therein said "that's it", thus accepting and encouraging Elaine's presence among them. All the actions narrated between lines 119 and 125 reinforce such a construction. Elaine not only helped bring people into the place, but she actually walked outside and "c[a]me back running" (line 126) with two other individuals in need of help.

On the topic of police repression, Elaine also constructs an evaluation: "they let it go, they let it go at Alerj so they could claim something and come down on us on the 20th, on people" (lines 132 to 134). Such an evaluation also draws attention to her central narrative point: the idea that the repression she experienced was not meant to disperse protesters, but to remove the population from the streets by spreading fear and extreme violence. Elaine ratifies her evaluation by narrating the protest which took place at ALERJ, on June 17, when protesters occupied and ravaged the building. That protest, in Elaine's understanding, was not heavily repressed; hence the justification for an astute police corps to exaggerate on the 20th, precisely with a view to avoiding new attempts at destroying public and private patrimony; and to frighten the population so as to prevent people from coming back to the streets. If we problematize the fragment in which Elaine claims that "they let it go at alerj so they could claim something and come down on us on the 20th", we might conclude that "they" refers not only to police officers, but to a larger authoritative body. That conclusion is further strengthened by the idea that the Rio de Janeiro Military Police, as a corporation, is commanded by Rio de Janeiro's State Government, by means of its State Safety Department.

Elaine brings her narrative to an end by articulating a coda: "after that people didn't go back to the streets any more". If, by "people", Elaine means regular citizens, not necessarily people who belong to political collectives, her coda performs a double movement. On the one hand, as she establishes a cause-effect relationship between police repression and the sudden dis-occupation of streets, she ascribes a moral shock statute (JASPER, 1997) to the episode. On the other hand, the episode allows Elaine to pull herself apart from "ordinary people", and to construct herself as a special protester who courageously withstands hardships everyday people can only see from a distance.

In a word, we believe that Elaine's narrative constructs herself under favorable light (GOFFMAN, 2008), as an activist who belongs to a resistance group, i.e., who remains on the streets in spite of ever-intensifying police repression. We have also highlighted the set of complicating actions which dramatically collaborate with her construction as a heroine, since she not only resisted, but helped other people to escape from police repression. Likewise, police officers are constructed as violent villains. Such identities become relevant throughout the construction of Elaine's narrative point, as well as by means of the evaluations and orientations she fits into her storyline. It is also worth mentioning that, in Elaine's narrative, remaining on the streets in spite of repression grants a given protester a position of prominence in the fight against injustice. Resistance becomes a token of pride, and police repression is reconfigured as the very element which prompts demonstrators not to surrender.

5.1.2 Rodrigo: a necessary agenda for all the other agendas

In this subsection, we shall analyze how Rodrigo, the second protester we interviewed, constructs himself through a narrative about his own detention during a demonstration. The analysis will once again be oriented by the Labovian structure. We shall observe how the point of the story is constructed, and how certain elements are made relevant through the use of evaluations, which accentuate the interviewee's identity claims.

In the beginning of the interview, Rodrigo constructs meanings regarding his interpretations of police action. His turn is oriented by how the interviewer begins the interaction.

Excerpt 1 (00:52): “Are they right, are they wrong?”

20 **Etyelle** assim, eu queria entender. como que as pessoas estão:
 21 enxergando o que a polícia tá fazendo., a polícia tá
 22 certa? a polícia tá errada. tá mais ou me:nos. somos
 23 nós↑ que estamos errados >na forma como estamos
 24 conduzindo< as coisas, né. >num sei, assim,< eu
 25 queria que você falasse sobre as suas opiniões,
 26 histórias, sentimentos

Seeing that this research seeks to analyze a given social life issue through the perspective of the participants who are involved in the process, what we wish is to understand how Rodrigo constructs the actions of the police corps in the demonstration. The opening turn, highlighted above, contains the central topic of what will later become the interview: the police. For the two protesters in a face-to-face interview situation, this is the most noteworthy matter. Before formulating an open question, in which she asks for “opinions, stories and feelings”, Etyelle anticipates two possible sides of the situation based on the right x wrong dualism; us (the protesters) against the police. Such a polarization regarding “what the police are doing”, however, is engendered by the question itself. Through her use of a first-person pronoun (us/we), the interviewer indexes herself as a participant of the same context as Rodrigo.

Along his answer, Rodrigo briefly elaborates on what he takes to be the police’s functions and everyday corporate activities. We have selected some excerpts from his first turn which, despite not configuring narratives, add to a richer understanding of how Rodrigo conceives of police activity in the demonstrations.

Excerpt 2 (06:16): “Any demonstration you stage, the police will be there”

40 **Rodrigo** qualquer manifestação que você fizer contra o estado,
 41 contra os símbolos de poder↓ contra as pessoas que
 42 comandam esses dinheiros e recursos e↓ enfim, tudo, a
 43 polícia vai estar lá↑ e ela vai estar sempre na mesma
 44 posição↑ defendendo aquelas pessoas e não o povo, e não a
 45 população.

Excerpt 3 (06:48): “They’ve become a necessary agenda”

63 **Rodrigo** então, acho que tipo↓ a visão que eu tenho da polícia é
 64 essa, ela virou uma pauta↑ (.) necessária↑ >pra todas as
 65 outras pautas<

In the two excerpts above, Rodrigo summarizes his understanding of the fact that the police have become one of the demonstrations’ most important agendas. He constructs the corporation as aligned with a certain group – of rich and influential people (lines 41 and 42) – and, as Elaine did, as opposed not only to the protesters, but to the larger “population”. In other words, police activity in demonstrations can be understood as an attempt to protect the interests of “the other”. As he speaks, Rodrigo ratifies the dichotomy initially established in the beginning of the interview: he corroborates the opposition between the police and the demonstrators.

As he regards the police as a necessary agenda, Rodrigo underscores a fundamental research question: the role of police repression in the construction of protesters’ identities. The police are the alterity against/through which activists construct themselves. As we have been arguing, the centrality of police repression in such narratives justifies its interpretation as a moral shock (JASPER, 1997) in the context of the 2013 demonstrations.

Once he has exposed his understanding of the logic behind police activities, Rodrigo begins a long narrative about his own detention during a protest. We shall look more closely at a fragment in which Rodrigo focalizes his arrival at the police station.

Excerpt 4 (20:47): “It was just me and five other people I’d never seen, like a gang”

- 285 **Etyelle** =ah, é, o que que >aconteceu quando você<. chegou lá?
286
- 287 **Rodrigo** não- eu tava gravando↑ eles chegaram. e falaram pra
288 delegada, ‘olha, eles estavam jogando essas pedras aqui
289 no no carro de polícia.’era eu e mais cinco pessoas que
290 eu não conheci↑a, uma quadrilha↑(.) e como eu tava
291 gravando no celular eu >eu não cheguei a grava tudo<
292 porque eu tava com dois com dois celulares. e o tempo
293 inteiro eles pegavam meu celular pra ver se tava
294 filmando. e o outro que tava filmando ficou no chão↓ e
295 >teve um momento< que eles já tinham xingado↑ tanto↑
296 que eu pensei ‘eu vou, é melhor eu parar de gravar,
297 porque eu já tenho o suficiente,’ tipo:, sei lá:, você
298 vai parar de gravar. ou se eles vão descobrir↓ e eu não
299 sabia que ia acontecer também↓ que eles iam botar a
300 pedra na minha frente. mas de qualquer forma, TEM↑
301 gravado eu correndo↑ a camisa balançando↑ num sei o quê.
302 e tem um momento↑ que eles mandam todo mundo senta-
303 deitar↓ e fala que ‘vamo enfiar uma piroca↑ no cu de
304 vocês↑’ e é: ‘mete porrada↑’ e um monte de coisa. e aí,
305 cheguei na delegacia↑ e dei para os advoga↑dos, assim↑
306 que a gente chegou, falei >‘cara tem um monte de vídeo
307 aí< vê aí.’e aí, ele eles mostraram pra delegada↓ a
308 delegada↓ >eles estavam fazendo já <o: que o choque
309 ((batalhão da PM))faz uma ficha, que entrega: lá. [pra
310 delegacia.
311
312
- 313 **Etyelle** [uhum]
- 314 **Rodrigo** de porque que a gente te entregou aqui, pegamos os dados
315 de todo mun↑do, pega >o endereço, telefone, nome de mãe<
316 e tu↑do (2.0) e tavam pegando os nossos da:dos↑ e
317 >enquanto isso a delegada viu< e de repente pararam↑ ((o
318 choque, de fazer a ficha)) a: delegada mandou chamar
319 eles na sala. dela↑eu não vi nada, não posso afirmar.
320 mas: uma advogada que tava lá disse que >ela< sentou↑ o
321 esporro↑ assim, tipo. mostrou o vídeo. e eles voltaram↑
322 só terminaram de fazer esses cadastro, e não teve queixa,
323 assim, mas <antes o policial da polícia civil↑ tava<
324 falando ‘ah, provavelmente vai ser formação de
325 quadrilha↑ a: fiança deve ser >setecentos<, ou mil reai-
326 ↑’ mas assim, extorsão↑ é extorsão↑
327
- 328 **Etyelle** =CLArô↑
- 329 **Rodrigo** e um monte de gente que estava presa ali↑ te↑ve que
330 pagar↑ ((inaudível)) e só↑ porque a gente tinha os
331 vídeos↑ a gente não precisou

Throughout the interview, Rodrigo repeatedly constructs the police as a disqualified “other” – either because of their behavior during demonstrations, or because of other situations, such as their way of dealing with citizens and law-enforcing bureaucratic procedures. Rodrigo conceives of the police as an agenda, and his narratives corroborate such a disqualifying positioning.

In excerpt 4, Rodrigo narrates an episode of police intervention whose background is the fact that everything was being recorded by him. Right after the interviewer’s question, Rodrigo begins his story with an orientation, “I was recording↑” (line 287), and then inserts a series of complicating actions related to the accusations levelled at him and other detainees at the police station (lines 287 to 289). Aside from the construction-of-self purposes we shall now explore, the recording plays two key roles in such a narrative: 1) it reasonably explains why the detainees were liberated with no charges pressed against them; and 2) it disqualifies the police insofar

as it denounces a violent intervention. The intervention itself, from a more individualized perspective, also works as a micro moral shock: it produces trauma and breeds solidarity in Rodrigo towards people who would regularly experience similar situations.

Rodrigo then inserts an orientation which familiarizes us with how he arrived at the police station: “it was just me and five other people I’d never se↑en” (lines 289 and 290). In the sequence, he introduces an evaluation: “a gang ↑(.)” (line 290). At the time, the 288th Article of the Brazilian Constitution was in force: it stated that a group of three or more people who committed a crime in association could be charged with gang formation. Rodrigo stresses the fact that he did not know the other people who were being accused; hence, that the accusation was groundless. The word “gang”, prosodically marked, is followed by a micropause; a sense of irony is constructed which reinforces the police’s lack of preparation. It also implies the denunciation of a reprehensible attitude: according to him, the police conducted him to the police station and attempted to frame him as a criminal by planting fake evidence.

As he moves back to the sequence of actions, Rodrigo chooses to return to the moment prior to his arrival at the station: “and since I was recording it on my phone I >I couldn’t record it all< because I had two two phones. and all the time they’d get my phone to see if I was recording it. and the other guy recording was on the floor” (lines 290 to 295). This orientation is part of his self-construction as an experienced, street-savvy, cautious demonstrator. As if he had foreseen the problems he would face, he was in possession of two mobile phones, but only one of them was recording the events – by and large, a strategy to mislead the officers in the room. Rodrigo’s attitude fortifies his characterization as a kind of “professional demonstrator”, in opposition to the police, who had previously been constructed as unprofessional.

Along the sequence of complicating actions, after a brief digression back to the interactional context (lines 297 to 304), Rodrigo narrates his actions as he arrived at the station. At that point, the actions present the narrator himself as an agent: “and then, I got at the station↑ and told the law↑yers, the mo↑ment we got there, I said, said >‘dude there’s a bunch of videos there< have a look.’and then, they showed it to the police chief↓” (lines 304 to 308). Such actions, as well as Rodrigo’s protagonism towards them, once again construct him under favorable light, as a fearless demonstrator. Despite having been intimidated by officers who were going through his phone to look for any recordings, Rodrigo handed the videos to the lawyers, so that they could act accordingly. In another moment, the interviewer inserts new orientations which describe what the police officers were doing as they arrived at the station (lines 310 to 312; 314 to 317). Over the course of the protests, people who were detained on the streets by the shock troops were taken to civil police stations, where a form was filled in and a “charge” was established. That form became part of the judicial process involving the individual in question. Rodrigo’s detention, however, came to a different ending, exactly because he was in charge of a video which attested his innocence.

In lines 317 to 319 and 323 to 324, the interviewer inserts a series of complicating actions regarding the police chief’s actions. Afterwards, he evaluates them: “I didn’t see anything, I can’t say it. but: a lawyer who was there said that >she< really told them off↑ like, I mean” (lines 319 to 321). The rise of intonation in “told them off↑” can be taken as a favorable evaluation of the police chief’s actions, for she promptly reprehended the officers’ attitudes (which Rodrigo himself had already censured). That evaluation leads to what we shall refer to as the narrative’s pre-coda — “no charges pressed” (lines 323 and 324) — which, in this context, also plays an evaluative role: Rodrigo is “clear”. It is also worth emphasizing that, in a flashback — “like, but <a while before the police officer was↑ was< saying ‘ah, it’s probably for being in gang↑ the: bail is something around >seven hundred<, or a thous-↑” (lines 324 to 327) —, Rodrigo constructs an utterance by a police officer which highlights what would happen in case the video did not exist. That flashback works as a justification for the event’s finale. All things considered, despite the accusations, the narrator did not face the consequences which he should have faced, at least according to the police officer at the station. The story of a hero is thus constructed: Rodrigo is positioned as a hero who not only saves himself, but also his companions, subsumed under the first-person references: “and lots of people who were there↑ had↑ to pay↑ ((inaudible)) and only↑ because we had the videos↑ we didn’t have to”.

The interviewer then carries on, by means of evaluative flashbacks, and develops the story he has previously told. Among such flashbacks, we would like to draw attention to one in particular. Besides further constructing the police’s disqualification (i.e., the story’s point), it brings about a few more constructions of *self*elaborated by Rodrigo.

Excerpt 5 (23:27): “It’s torture in front of everybody”

- 350 **Rodrigo** *é, e e issó, né, um cara com uma arma↑ mandando você*
 351 *esfregar, a sua cara, no chão↑ e: falando que vai enfiar*
 352 *uma piroca do tamanho de uma coluna no °seu cu°, isso é*
 353 *tortura↑ [é tortura↑*
- 354 **Etyelle** *[É hh, é tortura, é.]*
- 355 **Rodrigo** *é tortura na frente de todo [mundo↑*
- 356 **Etyelle** *[tortura psicológica↑]*
- 357 **Rodrigo** *apenas eu sou tão, eu sou tão:, talvez esclarecido, e*
 358 *estabilizado pra, assim, realmente↑ é: causa um certo*
 359 *trauma↑ e os pesadelos, que eu tive com isso, foi, muito.*
 360 *é é, isso assim que eu tô falando [>porque a minha< é*
 361 *leve↑ porque o cara chega falando ‘não. mete. porrada.’*
 362 *IMAGIna ↑*
- 363 **Etyelle** *=quem apanhou. °né°,*
- 364 **Rodrigo** *quem, quem é pior, sabe, quem, é: >muito bizarro<*

In Excerpt 5, the linguistic-discursive choices made by the narrator highlight the police’s lack of control (lines 350 to 353). The police’s approach is evaluated by Rodrigo as “torture”. At this point, the interviewer co-constructs such a meaning and complements his turn (line 356). The centrality of such excesses for both Rodrigo and his interviewer – who is also a demonstrator – adds to our understanding of why police repression would have worked as a form of moral shock (line 359) in the context of the demonstrations.

Police violence generates not only indignation; it produces trauma, and, in truth, the will to keep fighting. In view of identities’ contradictory and mutable character (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2001), it is noteworthy that Rodrigo presents himself as crafty and well-balanced, but admits that what he experienced caused him some trauma and even brought about a series of nightmares. Rodrigo also empathizes with those who had to endure greater hardships, i.e., those who became victims of physical aggression. In many cases, unrestrained behavior on the police’s part includes physical violence. That reaction is co-constructed in lines 362 to 364.

In our analysis of this narrative, we have tried to accentuate the fact that Rodrigo’s identity constructions project himself under favorable light, as an experienced demonstrator, a hero, a level-headed and astute individual, whereas police officers are constructed as corrupt (for presenting fake evidence at the police station) and violent (on account of aggressive language and actual threats). Such constructions are given shape as the narrator develops his account of his own detainment. Central to our analysis is the idea that police repression becomes part of the narrative as a form of trauma and moral shock (JASPER, 1997), which justifies street activism and propels people to partake in it.

6 FINAL REMARKS

Our study has attempted to enrich the contemporary understanding of popular demonstrations from a discursive perspective. The June 2013 demonstrations, and, more specifically, the narratives elaborated by those who participated in it, are the microcosm upon which our study is grounded. Looking at such demonstrations narratively has allowed us to understand how protesters organize their experiences, attributing meaning to them and constructing relationships with others and with the world around them.

The results of the interpretive analysis of our data suggest that protesters choose to narrate experiences involving police repression in demonstrations. That movement is, indeed, also triggered by how our interviewer-protester chooses to formulate her interview questions. In their stories, participants put together favorable images of themselves. Positive attributes, such as courage and engagement, are sustained in face of the alterity represented by police forces. Rodrigo, for instance, performs such a feat by disqualifying police actions and presenting himself as a peaceful, street-smart and brave protester. Elaine, on the other hand, gives emphasis to an episode which she regards as “the worst day of repression” in order to construct herself as a demonstrator who remains on the streets despite violence, as a heroine. In a complementary manner, the two interviewees ascribe meaning to the police by making use of the us (protesters) x them (police officers) dichotomy. Accordingly, police officers are constructed as the “other”, as violent antagonists, whereas protesters are projected as peaceful individuals. In the two interviews, there are also attempts by protesters to align themselves and empathize with the “larger” population, on whose side they are discursively positioned. Given the relevance which both participants see in police repression, we understand that demonstrators themselves, including the interviewer, tend to comprehend it as a moral shock (JASPER, 1997) – as an element of paramount importance to the movement’s cohesion, and to the production of dissatisfaction beyond the mere issue of public transportation fares.

At last, we would like to emphasize, however briefly, a macro-sociological implication derived from the results of our micro-analysis. Our data suggests that police repression, often seen as a structural problem, was constructed and reproduced in our participants’ narratives; and always in terms of an opposition between the police (who protect the interests of the State and of a dominant class, instead of applying themselves to protecting the population) and the people. Such an understanding of the police force as a State apparatus is compatible with Castells’ (2013) idea of the crisis of representativity. When the State is understood to be guided by interests other than those of the population, a gap between those who represent and those who are represented opens up. Such a distance is richly exemplified in both Elaine’s and Rodrigo’s narratives, and seems key to comprehending how groups such as the ones they belong choose to do politics in contemporary times.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. *Não tá acontecendo nada e eles passam para tocar um terror: repressão policial e construções identitárias em narrativas de manifestantes de junho de 2013*. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BASTOS, L. C. *Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa*. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BAUMAM, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BERGER, L.; ELLIS, C. Composing autoethnographic stories. In: ANGROSINO, M. V. *Doing cultural anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 2002. p. 151-166.
- BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede Municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1990].
- CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.; Y. LINCOLN (Org.). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 1-27.

- DUARTE, L. F.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. New York, Oxford: Altamira Press, 2004.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008 [1959].
- HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 47-61.
- JASPER, J. *The art of moral protest: culture, biography, and creativity in social movements*. Chicago: Chicago University Press, 1997.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. São Paulo: Editora Forense, 1968.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.
- LODER, L.L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. N. (Org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.
- MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 5-34, out. 1995.
- MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.T. et al. *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 56-71.
- _____. *Discurso de identidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- MOVIMENTO PASSE LIVRE – São Paulo. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 21-31.
- LIVEIRA, T. *Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense*. 2012. 279f. Tese (Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.
- ORTELLADO, P. Os protestos de junho entre o processo e o resultado. In: JUDENSNAIDER et al. *Vinte centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Ed. Veneta, 2013. p. 227-237.
- REED-DANAHAY, D. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg, 1997.
- SECCO, L. As jornadas de junho. In: HARVEY, D. et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p.124-138.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SINGER, A. Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas. *Novos estudos*, São Paulo, CEBRAP, n. 97, p.23-40 nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002013000300003&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 13 jun. 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p .7-72.

ZUQUETE, J, P. "Por que ser um black bloc?" *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, Ano 9, n .115, p.32-36, jun. 2014.

Recebido em 13/10/2016. Aceito em 12/12/2016.

CARTAS DE RECLAMAÇÃO DE CLIENTE: POLIDEZ OU CORDIALIDADE?

CARTAS DE RECLAMACIÓN: ¿CORTESÍA O CORDIALIDAD?

CUSTOMERS' COMPLAINT LETTERS: POLITENESS OR CORDIALITY

Victoria Wilson *

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: A pesquisa concentra-se na análise de cartas de reclamação de proprietários de imóveis residenciais a uma empresa de construção civil com o objetivo de interpretar a interação em termos do uso da polidez em situações de conflito potencial, pois a reclamação envolve sentimentos negativos mais brandos como a insatisfação até os mais fortes como a hostilidade. O recorte teórico baseia-se nos estudos da polidez, especialmente nas contribuições de Goffman (1980) e Brown; Levinson (1987) para a compreensão dos processos de elaboração de face. Porém, a reclamação, em contexto em que um bem material e simbólico (a casa) é o foco, numa cultura dual como a brasileira que convive de modo ambivalente e contraditório com as normas e as leis (DA MATTA, 1979), reacende o “mito da cordialidade”, nos termos postos por Holanda (1995), mas que ainda se revela funcional e frutífero no comportamento do homem cordial brasileiro, segundo Rocha (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Reclamação. Polidez. Cordialidade.

RESUMEN: Esta investigación se concentra en el análisis de cartas de reclamación de propietarios de viviendas a una empresa de construcción civil con el objetivo de interpretar la interacción en cuanto al uso de la cortesía en situaciones de conflicto potencial, pues la queja involucra sentimientos negativos más suaves, como la insatisfacción y aquellos más fuertes, como la hostilidad. El recorte teórico está basado en los estudios de cortesía, especialmente en las contribuciones de Goffman (1980) y Brown&Levinson (1987) para la comprensión de los procesos de elaboración de la imagen social (“face”). Sin embargo, la reclamación en un contexto en el que un bien material y simbólico (la casa) es el foco, en una cultura dual como la brasileña que convive de manera ambivalente y contradictoria con las normas y leyes (DA MATTA, 1979), reaviva el “mito de la cordialidad” en los términos puestos por Holanda (1995), aunque resulta funcional y fructífero en el comportamiento del hombre cordial brasileño, según Rocha (1998).

PALABRAS CLAVE: Reclamación. Cortesía. Cordialidad.

ABSTRACT: The research focuses on the analysis of complaint letters from residential property owners to a construction company with the purpose of interpreting the interaction in terms of the use of politeness in potential conflict situations, since the complaint ranges from milder negative feelings such as dissatisfaction to the strongest ones such as hostility. The theoretical framework is based on studies of politeness, especially on the contributions of Goffman (1980) and Brown & Levinson (1987) to the understanding of

* Doutora em Letras. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Formação de Professores). E-mail: vicwilsoncc@gmail.com.

the face elaboration processes. However, the complaint, inserted in a context whose focus is a material and symbolic good – the home –, and in a dual culture, like the Brazilian, which coexists in an ambivalent and contradictory way with norms and laws (DA MATTA, 1979), re-ignites the “myth of cordiality”, as put by Holland (1995), but still reveals itself as functional and fruitful in the behavior of the Brazilian friendly man, according to Rocha (1998).

KEYWORDS: Complaints. Politeness. Cordiality.

1 INTRODUÇÃO

Desde Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, a cordialidade é tema de reflexão teórica a respeito da formação social brasileira. Para defini-la¹, optamos pela vertente apresentada em “Raízes do Brasil”, depois revisitada por outros estudiosos, historiadores e antropólogos a que faremos menção neste trabalho. Os eixos em que a cordialidade se assenta estabelecem-se em duas esferas: a pública e a privada, que representariam os dois espaços antagônicos e contraditórios de nossa formação, como bem pontua Roberto da Matta. A primeira esfera corresponde à formação social urbana, ao estado, com suas leis e códigos impessoais, donde emerge a categoria de indivíduo e, posteriormente, cidadão; a segunda, a esfera privada, tem raízes na vida rural, calcada nos valores da família patriarcal, portanto, assentada nas relações íntimas, domésticas, de que decorre a exaltação da pessoa frente ao indivíduo, do predomínio das relações pessoais sobre as coletivas, em que a “rua” torna-se uma extensão da “casa”. É nesse contexto particular que o homem cordial dará vazão aos seus impulsos afetivos e que Sérgio Buarque compreende a cordialidade como a manifestação de “[...] um fundo emotivo extremamente rico e transbordante [...] nossa forma ordinária de convívio social, justamente o contrário da polidez [...]”. Esta aparece como disfarce, defesa diante da sociedade, “[...] peça de resistência para manter intactas a sensibilidade e as emoções [...]” (HOLANDA, 1995, p.147).

Integradas cada uma a domínios distintos, a polidez, ao domínio público, e a cordialidade ao privado, diferenciam-se em termos de comportamento social: a polidez, como a construção da autoimagem pública, racional e formulaica, conforme Brown e Levinson (1987), ou dissimulação, conforme Oliveira (1992); e a cordialidade, como lógica afetiva ou disciplina da simpatia ou concórdia, em que estão situadas as relações de parentesco, vizinhança e amizade e de onde não se exclui o traço da discórdia e da inimizade, conforme bem destaca Sérgio Buarque, em nota da segunda edição de Raízes do Brasil, em resposta a um mal-entendido a respeito do sentido que o termo cordialidade assumiu. Na verdade, diz o autor, “[...] a inimizade pode ser tão cordial quanto a amizade, visto que uma e outra nascem do coração [...]”, indiferentes ou mesmo avessas a “[...] todo formalismo e convencionalismo social [...]” (HOLANDA, p. 205). Como bem observamos, o termo comporta sentimentos contrastantes, compreendendo tanto os sentimentos considerados positivos como os negativos. Essa dualidade, porém, supostamente polarizada e contraditória, manifesta-se, explícita ou implicitamente, revelando traços ora afetivamente positivos ora negativos, ou, ainda, na integração de ambos. A questão que se coloca (cuja resposta parece encaminhar para a confirmação, considerando os nossos dados e a nossa experiência na condição de cidadãos brasileiros, em nossa vivência diária) é a seguinte: existirá ainda uma lógica afetiva do homem cordial? E, caso exista, como se configura? Segundo Rocha (1998, p. 27-9), em estudos sobre o conceito de homem cordial, no Brasil, “[...] a cordialidade ainda é um elemento importante na definição dos nossos padrões de convívio [...]”, e a reflexão a seu respeito deve estar orientada para o exame da “[...] funcionalidade do comportamento do homem cordial” em seus rituais de interação.

A pesquisa², de natureza qualitativa, discute temas relacionados às interações cliente-empresa no contexto da cultura (relacional) brasileira, com o propósito de analisar cartas de reclamação à luz dos fenômenos da polidez e da cordialidade, refletindo sobre os rituais de interação que se estabelecem em circunstâncias nas quais as pessoas precisam solucionar problemas e reivindicar direitos na condição de consumidores (clientes e reclamantes) em suas negociações com a empresa.

¹ Sérgio Buarque de Holanda, ao final de sua obra, faz menção ao uso do termo “cordialidade”, cunhado por Ribeiro Couto. Segundo Elvia Bezerra (2005), Ribeiro Couto inventou a teoria do ‘homem cordial’, e a cordialidade seria a “contribuição brasileira à obra da civilização”, segundo a autora. Mas foi Sérgio Buarque de Holanda quem difundiu o termo e quem lhe deu “fundamento sociológico”, complementa ela.

² Este trabalho é fruto de tese de doutorado. Recortes desta pesquisa já foram anteriormente publicados em anais e revistas. No entanto, esta versão, atualizada e ampliada, de uma versão anterior em inglês (WILSON, 2014), desenvolve e discute mais profundamente as relações entre polidez cordialidade e o jeito brasileiro. Desse modo, pretendemos ainda contribuir para uma reflexão sobre o “comportamento do homem cordial”, reflexão tão pertinente e contemporânea, se tomarmos como base o Brasil do século XXI, cujas bases políticas e sociais reproduzem e/ou revitalizam vigorosamente as raízes da cordialidade.

2 AS CARTAS DE RECLAMAÇÃO NO (MICRO)CONTEXTO DA CULTURA BRASILEIRA

As cartas de reclamação constituem o material de análise deste estudo³ e foram gentilmente cedidas para a pesquisa pela empresa. Redigidas por proprietários de imóveis residenciais a uma empresa do ramo da construção civil, de onde adquiriram seus imóveis, as cartas caracterizam-se pela solicitação de reparos de danos ocorridos nos imóveis.

A empresa, de grande porte, atua em âmbito nacional, especialmente, e também internacional, atendendo aos grandes centros urbanos com ênfase em imóveis residenciais voltados para clientes pertencentes às classes média e média alta. Desde a implantação do Código de Defesa do Consumidor em 1991⁴, instituído pela lei nº 8.078 de 11 de setembro de 1990 a partir do disposto na Constituição de 1988, artigo 5º, inciso XXXII, a empresa conta com um setor **exclusivo** de atendimento ao cliente (raridade na época) com funcionários contratados exclusivamente para esse fim: de atendentes, recepcionistas, arquivistas, técnicos, em geral, até engenheiros especializados e designados para esse fim, ou seja, trabalhadores especializados para atender as demandas reclamadas por proprietários dos imóveis.

A consulta ao material que compõe o nosso *corpus* e o contato com os funcionários foram realizados no Setor de Reclamação da empresa, local onde as cartas eram recebidas, identificadas pelos respectivos imóveis, arquivadas depois de lidas e agendadas segundo o cronograma planejado pelo engenheiro responsável pelo setor. Neste local, funcionava um grande escritório, dividido em várias salas, cada uma voltada para um determinado fim. A sala do engenheiro responsável pelo setor ficava ao lado da sala dos arquivos onde funcionários especializados selecionavam os pedidos por ordem de chegada. Os pedidos eram atendidos de acordo com algumas normas e, depois de selecionados, eram identificados num grande mural na parede desta sala de acordo com o tipo de problema e com a sequência da execução dos reparos, segundo o agendamento estabelecido. No pátio, ficavam operários de plantão e máquinas da empresa.

O setor de reclamação determinava os procedimentos para gerir as reclamações com base em planejamentos definidos pelas normas internas da empresa e pelas relações contratuais com os proprietários. Os pedidos eram atendidos em função dos graus de prioridade e gravidade dos problemas relatados nas cartas. De acordo com tais procedimentos, somente eram atendidas as reclamações enviadas por escrito e que estivessem dentro dos critérios previamente estabelecidos, a saber: (a) dentro do prazo determinado após a entrega das chaves; (b) se o dano se enquadrasse na nomenclatura “erros construtivos”, ou seja, aqueles erros considerados de responsabilidade da empresa. Se as reclamações não se enquadravam nos itens (a) e (b), eram avaliadas como não-pertinentes, e a empresa não se responsabilizava pelos danos ocorridos e, conseqüentemente, os proprietários não seriam atendidos.

Como se pode notar, estamos diante de condutas e procedimentos pautados em códigos impessoais e leis contratuais, a que o cliente tem acesso no ato de compra do referido imóvel. As exceções a esse código impessoal, porém, estavam previstas, mas não explicitadas formal e oficialmente pela empresa, e funcionavam como parte do esquema de marketing empresarial, quando, por exemplo, a empresa prestava serviço aos chamados clientes preferenciais, sujeitos, nesse caso, a outros códigos, mais personalizados evidentemente. Em geral, tratava-se de clientes antigos na empresa ou clientes com alto poder aquisitivo; ou, ainda, clientes considerados “inconvenientes”, “chatos”, devido à insistência com que procuravam a empresa para reclamar ou apenas para manter algum tipo de contato com alguém, pois alguns moravam sozinhos. No entanto, as regras apresentadas têm um cunho contratual e valem para todos igualmente.

Para este trabalho, selecionamos exemplos de cartas na íntegra, combinados com excertos de outras cartas, dependendo da situação. Todas as identidades dos reclamantes foram resguardadas e as cartas aqui exemplificadas mantêm a estrutura e a grafia originais da maneira como foram por eles escritas. Não consideramos as respostas dadas pela empresa. No entanto, pelo modo como os clientes fazem suas reclamações, infere-se o tipo de interação estabelecido entre eles e o engenheiro e a equipe responsável pelo setor de reclamação, representantes da empresa como um todo.

³ Sobre o material da pesquisa: trata-se de cartas de proprietários de imóveis cedidas pela empresa construtora, cujas respectivas identificações estão omitidas. As cartas estão escritas conforme foram redigidas pelos proprietários e são numeradas, neste trabalho, na sequência com que aparecem, nos exemplos citados, quando na íntegra. Em caso de exemplos com excertos, estes obedecerão nova sequência a partir do número 1.

Como a reclamação é um ato de fala expressivo, porque só reclama quem está insatisfeito com alguma coisa, o contexto da reclamação é, em geral, propício a conflitos na interação. Ao se dirigirem à empresa, os proprietários falam de danos ocorridos em seus imóveis, danos que variam desde vazamentos, infiltração, rachaduras, até um desnível de parede ou chão ou descolamento de pastilhas e pedras mármore ou de granito, enfim, prejuízos materiais e simbólicos que demandam um custo (material, financeiro e afetivo), seja para quem precisa fazer a reclamação, seja para quem a recebe.

A relação custo-benefício nas trocas interacionais foi bem explorada por Leech (1983) ao elaborar as suas máximas, tais como: a máxima do tato, da generosidade, da aprovação, da modéstia, da concordância e da simpatia. Em todas elas, o autor sugere um custo maior para si mesmo em relação ao outro. Nossos exemplos fogem um pouco à regra, uma vez que os clientes sentem-se prejudicados pelos danos e pela qualidade (*ethos* interacional) do atendimento, gerando um desconforto na relação cliente-empresa. Muitos fatores justificam esse tipo de conduta, como veremos adiante na análise das cartas. Mas, considerando as palavras de Michel de Certeau (2001) sobre a casa, contexto de onde se originam as reclamações, podemos compreender como a relação custo-benefício pode ser alterada, contrariando as regras de polidez, de modo a demonstrar como a polidez é contextual e culturalmente situada, apesar do traço universal que também a caracteriza (BROWN; LEVINSON, 1987).

Afirma Certeau (2001) que a casa é para nós o abrigo fechado: “Morar à parte, fora dos lugares coletivos, é dispor de um *lugar protegido*, onde a pressão do corpo social sobre o corpo individual é descartada, onde o plural dos estímulos é filtrado ou, em todo caso, deveria sê-lo teoricamente” (CERTEAU, 2001, p.205). Portanto, o que está em jogo nessas situações não se esgota na reclamação de um bem material, a casa, mas, sim, o que a casa representa em termos simbólicos e afetivos: o lar, o abrigo, a proteção que não poderia ou não deveria ser violada. Os reclamantes de nossas cartas não só falam do desgaste constante que sofrem com os problemas ocorridos em seus apartamentos, mas também apontam para o incômodo de terem de lidar diariamente com a presença de “elementos estranhos” circulando pela casa, invadindo sua privacidade, causando perturbação ao ambiente, alterando o cotidiano, conforme expõe um dos proprietários em sua reclamação à empresa, no trecho da carta abaixo:

Aliado ao fato alertamos que a constante presença de elementos desconhecidos no interior do meu apartamento ocasionam riscos de total responsabilidade da (nome da construtora) e o desconforto e a sujeira inerentes à obra. Entendemos haver sido bastante tolerantes até o presente momento e informamos que caso providências imediatas não sejam tomadas por V.Sas., irei procurar os órgãos competentes para defesa do consumidor, imprensa e os meios judiciais cabíveis. (Carta 1)

Os proprietários ficam e se sentem expostos em sua intimidade, sujeitos aos “olhares indiscretos”, conforme expressão usada por Certeau, pois “[...] cada um sabe que o mínimo apartamento ou moradia revela a personalidade de seu ocupante [...]” (CERTEAU, 2001, p. 204).

Portanto, já podemos adiantar que nas interações estabelecidas entre os clientes e a empresa observaremos a oscilação de condutas pautadas em normas impessoais até aquelas que as transgridem, em direção a práticas pessoais em que se explicitam ou se exacerbam os sentimentos negativos: onde os limites entre polidez e cordialidade se confundem.

Na próxima seção, trataremos da reclamação no contexto em que se manifesta, considerando a problemática e a funcionalidade do conceito do “homem cordial”. Também identificaremos as cartas (e os excertos) em função do tipo de manifestação de afeto, dos mais brandos como a insatisfação – seu ocultamento e dissimulação ou ambivalência –, até os sentimentos mais fortes como a hostilidade explícita.

2.1 A RECLAMAÇÃO E A LÓGICA DA CORDIALIDADE

Conforme o antropólogo Roberto Da Matta (1979), a sociedade brasileira equilibra uma ética de caráter relacional com uma de caráter universalizante. No sistema de pessoas, estabelece-se um código ligado à moral pessoal, ao passo que, no sistema social que privilegia o indivíduo e se exclui a pessoa, fica-se sujeito às leis coletivas, isto é, igualitárias e universalizantes. Para Da Matta (1979, p. 191), “[...] no Brasil, temos os dois sistemas operando numa relação de reflexividade de um em relação ao outro, de modo que

sempre confundimos mudar com oscilar de um lado para o outro [...]”. E assim permanecemos até hoje, convivendo (veja-se a política nacional e o jeitinho brasileiro em funcionamento) com a profícua ambiguidade de códigos e esferas (íntima e pública), ambiguidade essa que molda o caráter/jeitinho do povo brasileiro.

Portanto, uma das hipóteses deste estudo reside no fato de que a reclamação, nas reivindicações feitas pelos proprietários de imóveis, tanto pode revelar formas mais impessoais e “racionais”, atendendo às regras da polidez, como também práticas pessoais, oriundas do contexto da família, da intimidade, do lar, mesmo em relações organizacionais, caracterizando, então, uma gramática baseada na cordialidade.

A questão reside em saber como funciona a lógica da cordialidade em espaços urbanos, institucionais e privados, em situações que demandam negociação e gerenciamento de face, porque envolvem pedidos e reclamações, isto é, atos de fala que expressam desde sentimentos⁵ mais brandos como a insatisfação até os mais agudos como a hostilidade, ou seja, sentimentos que geram algum tipo de desconforto e que influenciam a interação entre as partes envolvidas. De natureza expressiva, segundo Trosborg (1995) e Wilson (2000), a reclamação, um ato de fala atravessado por um fluxo de emoções, pode gerar situações de confronto. Numa sociedade cordial, como é considerada a brasileira, o princípio que a regula fundamenta-se na neutralização do confronto (ou nos meios de evitá-lo), por isso a reclamação é, em geral, compreendida, na cultura brasileira, como comportamento indesejável, inadequado, que causa algum tipo de constrangimento.

Em nosso trabalho (cf. CERBINO, atual WILSON, 2000 e WILSON, 2010), as emoções que aparecem nas cartas, seja de modo velado, seja de modo ambíguo ou explícito, expressam diferentes graus de insatisfação até expressões mais ostensivas. Algumas cartas, após a descrição dos danos dos imóveis, são organizadas por meio de narrativas de fundo emocional, mostrando como as questões pessoais, emocionais pesam quando se trata de fazer uma reclamação. Há situações em que o morador se coloca como vítima, responsabilizando ostensivamente a empresa, por exemplo, o que indica o quanto o afeto atravessa as experiências pessoais, locais e imediatas, até as relações fora da esfera privada, indício de que o afeto não está restrito apenas à intimidade.

Em suas narrativas e descrições dos problemas, os reclamantes, então, conjugam estratégias de polidez, baseadas nas condutas lógicas, racionais, que caracterizam as relações externas, fora da casa, ou prototípicas do mundo organizacional, a condutas cordiais, típicas do mundo interior, conforme argumenta Holanda (1995), reproduzindo, por sua vez, consciente ou inconscientemente, a lógica dual de acordo com da Matta (1979), em que as emoções atravessam a “rua” e alcançam o espaço público e institucional.

Por essa razão faz-se pertinente a afirmação segundo a qual a cordialidade relaciona-se à pessoa, enquanto a polidez implica “[...] uma presença contínua e soberana do indivíduo [...]” (HOLANDA, 1995, p. 47). Para o historiador, a polidez reveste-se do caráter racional e impessoal e a atitude polida, segundo ele, equivale a: “[...] um disfarce que permitirá a cada qual preservar inatas sua sensibilidade e suas emoções [...] consiste precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no homem cordial: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula”.

No prefácio de 1967, reeditado em 1998 [1995], de *Raízes do Brasil*, Antonio Candido assim interpreta o fenômeno:

O “homem cordial” não pressupõe bondade, mas somente o domínio dos comportamentos de aparência afetiva, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas, **que se opõem aos ritualismos da polidez**. O “homem cordial” é visceralmente inadequado às relações impessoais que decorrem da posição e da função do indivíduo, e não da sua marca pessoal e familiar, das afinidades nascidas na intimidade dos grupos primários (CANDIDO, 1995, p. 17, grifos nossos).

Num universo como o brasileiro, fundado em bases familiares e afetivas que se prolongam na esfera pública, a atitude polida, curiosamente, pode, muitas vezes, soar como sinônimo de hostilidade, por marcar certo grau de distanciamento e formalidade, enfraquecendo os laços de amizade e intimidade, tão necessários à nossa convivência e às nossas relações com o outro. No interior dessa experiência íntima e cordial, cada desacordo, cada confronto, “[...] em lugar de serem enfrentados como uma diferença de

⁵ Em nosso trabalho, empregamos indistintamente os termos emoção, afeto, sentimento.

pressupostos, são compreendidos como um ataque pessoal [...]” (ROCHA, 1998, p.57). Para o autor, cada polêmica acaba terminando no “deixa-disso”, numa conciliação que “[...] procura preservar os códigos definidores da estrutura social cujas rupturas devem ser evitadas [...]” (ROCHA, 1998, p. 58).

É a lógica da cordialidade que abre a brecha para práticas sociais tão presentes e comuns na nossa organização social como as práticas ligadas ao *favor* e ao *jeitinho*. Ambas são fruto daqueles rituais de interação baseados no código centrado na pessoa, e não no indivíduo, segundo Roberto da Matta (1979) e afetam todas as classes sociais em praticamente todos os níveis e setores dos espaços públicos. Em geral, a lei aplica-se aos indivíduos quando estes são negros, mestiços, brancos pobres; mas não se aplica a indivíduos que estão amparados pelas relações pessoais, como, em geral, ricos (brancos em sua maioria) e as figuras políticas de mais envergadura ou projeção (salvo as últimas ocorrências na conjuntura política brasileira que parecem indicar movimentos embrionários de mudança de comportamento).

É nesse cenário assim que o filho do fazendeiro, o sobrinho do juiz, o primo do empresário, o amigo do político, isto é, os “afilhados”, independentemente de sua classe social, são apadrinhados pelas autoridades e por instâncias públicas, seja por e para troca de favores, seja para a realização de transações escusas e jogadas políticas, práticas que, infelizmente, vêm se acentuando, na vida política nacional, com e como os já famosos esquemas de corrupção. Quanto ao *jeitinho*, os fatores mais decisivos para a sua prática e obtenção são exclusivamente individuais e, de acordo com estudos da antropóloga Livia Barbosa, não dependem, pelo menos diretamente, dos elementos que formam a identidade social das pessoas nem da posição privilegiada que ocupam, desde que estas saibam pedir, ser simpáticas etc. (BARBOSA, 1992, p. 41). O *jeitinho* surge e é utilizado a partir da situação, “[...] criando espaços pessoais em domínios impessoais [...]”. Em síntese, trata-se, ainda, de acordo com a autora, de um expediente ambíguo: “Situa-se entre o favor considerado honesto e positivamente caracterizado e a corrupção desonesta, percebida de forma negativa [...]” (BARBOSA, 1992, p. 45).

É essa dualidade complementar que, segundo Roberto da Matta (1997, p.89), acaba por gerar “[...]várias fontes de cidadania, cada qual sendo básica e todas operando de modo a permitir uma série de compensações sociais.” Não há dúvida de que temos cordialidade, afirma o autor,

[...] mas também não parece haver dúvidas [...] de que essa cordialidade está dialeticamente relacionada à lógica brutal das identidades sociais, seus desvendamentos e o fato de que o sistema oscila entre cumprir a lei ou respeitar a pessoa. Cria-se, assim, uma zona fronteira e ambígua, confundindo os domínios pessoal e impessoal, as esferas pública e privada, colocando em xeque os valores morais e as noções mais básicas de direito, pois fundidas aos esquemas do favor e do privilégio (DA MATTA, 1979, p.167).

Ao lado, portanto, das leis globais e universalizantes (impessoais) convivem leis “particularizantes”. Portanto, nossa identidade está sedimentada nessa contradição inerente e fundante, conforme demonstram Madeira e Veloso (1999). Ao mesmo tempo em que impulsionada por novas formas de participação política na sociedade, quer pela atuação da mídia, quer pelo fortalecimento de grupos sociais que lutam pela reivindicação de direitos, ainda é sustentada por esquemas de raiz particularizante, devido ao processo de colonização exploratória e extrativista dos portugueses, cujas raízes aqui se mantiveram dissociadas de uma tradição cultural e distanciadas de um modelo econômico mais estável.

A heterogeneidade de valores, o conflito de interesses e as laminações do tecido social constituem para as referidas autoras a base da formação da sociedade brasileira (MADEIRA; VELOSO, 1999, p.76). A ideologia do “homem cordial”, afirmam elas, está assentada na própria ambivalência que a constitui e que oculta até certo ponto a violência contida nos processos colonizadores espanhol e português, por meio do comportamento personalista (MADEIRA; VELOSO, 1999, p.169). A cultura desleixada e predatória fez gerar o aspecto contraditório e ambivalente do *self* cordial do brasileiro: ao lado da suavidade convive a violência; ao lado da moral, o banditismo. Essa realidade, herança de nossa formação colonial, rural e patriarcal, é responsável pela formação de padrões de relacionamento social, que criaram uma aguda ambiguidade entre os domínios do público e do privado e permitiram uma aproximação muito estreita entre as noções de direito e privilégio nas palavras das autoras.

O processo histórico e social brasileiro incorporou esse padrão de comportamento, levando as relações familiares (*script* cultural) – da casa – como a cordialidade, a simpatia, o privilégio, a hospitalidade – para as relações sociais mais amplas – da rua –, onde impera uma lógica menos pessoal, por isso mais individualista e universalista. Como já dissemos, o indivíduo fica à mercê das leis gerais, globais e impessoais ao passo que a pessoa, segundo Da Matta (1979, p.169), merece solidariedade e tratamento diferencial. No mundo social brasileiro, declara o autor em outra obra: “[...] o que sempre se espera em qualquer situação de conflito ou disputa é o ritual do reconhecimento, que humaniza e personaliza as situações formais, ajudando todos a hierarquizar as pessoas implicadas na situação” (DA MATTA, 1997, p.80).

No bojo desse conhecido dilema brasileiro, e, em consequência do mesmo, algumas questões se impõem; a saber: que tipo de interação é previsto em contextos como os da reclamação? Ou melhor, que tipo de sociabilidade é adequada em contextos nos quais emoções negativas são previsíveis e devem ser evitadas? Como os reclamantes, na condição de cidadãos, indivíduos e não pessoas, lidam com suas emoções no espaço público e constroem seu discurso num país em que “adquirir direito à voz em sociedade caracterizada pela instabilidade do espaço público recorda a atmosfera de verdadeiras batalhas?” (ROCHA, 1998, p.41)

Com base nessa perspectiva, as cartas de reclamação selecionadas serão analisadas em sua função discursiva e interacional, em suas dimensões performativa e pragmática, isto é, observando as expressões linguísticas como atos de linguagem, ou seja, ações que as pessoas fazem com e sobre a linguagem em suas interações. Estamos partindo do princípio, segundo Kerbrat-Orecchionni (2005, p. 33), de que “[...] todos os enunciados possuem intrinsecamente um valor de ato, até mesmo as asserções [...]”. É a esta dimensão performativa que estamos nos referindo, ampliando a concepção inicial de Austin (1970), no sentido de que “[...] todos os enunciados são dotados de uma carga pragmática [...]” (KERBRAT-ORECCHIONNI, 2005, p. 33), cujo valor ilocucional varia de acordo com a situação. Austin (1970) estabelece a distinção entre três tipos de atos: locutório, ilocutório e perlocutório. O ato locutório corresponde ao conteúdo linguístico usado para se dizer algo; o ilocutório está associado à força performativa, e será central em nossos estudos, pois corresponde ao ato que é efetuado quando se diz algo cuja força varia em função da natureza das interações e dos propósitos dos interactantes; e o perlocutório equivale à indicação dos efeitos causados sobre o outro pelo fato de se dizer algo (cf. WILSON, 2008).

Interessa-nos interpretar as expressões linguístico-discursivas empregadas pelos reclamantes nas práticas sociais, analisando as diferentes forças ilocucionais que os reclamantes imprimem em seus escritos: se se ajustam ou não às regras de polidez e face e / ou atualizam a lógica da cordialidade e como o fazem, a fim de alcançarem os objetivos desejados de serem bem atendidos em suas reivindicações, o que significa terem seus problemas solucionados em relação aos danos ocorridos em seus imóveis.

Por essa razão, a modalização do discurso torna-se elemento importante na análise, uma vez que interfere no grau da força ilocucionária da reclamação, acentuando-a ou tornando-a mais leve ou sutil, ou mesmo, dissimulando-a. Por modalização ou modalidade, tomamos, neste trabalho, a concepção de Neves (2002) que a vincula, com base em outros autores, à força ilocucionária dos atos de fala (cf. NEVES, 2002, p. 179), o que é bastante pertinente e produtivo para a compreensão do tipo (ou qualidade) de afeto e polidez que se manifesta, uma vez que, dependendo da força ilocucionária, a reclamação oscila em seus traços afetivos, redefinindo o mito da cordialidade e reconstruindo “novas” regras comportamento, em função das expectativas geradas e das particularidades da cultura brasileira. Neves (2002), baseando-se em Coquet (1976), afirma que: “[...] a língua não é um espaço fechado e abstrato, mas, sim, um universo discursivo, um espaço polêmico no qual as significações se colocam em oposição e em interação [...]” (NEVES, 2002, p. 179).

Dessa forma, agrupamos as cartas em três categorias em função do afeto que expressam na reclamação, baseando-nos no modelo de afeto de Shimanoff (1987). No primeiro grupo, apresentaremos um único exemplo de carta, já que se trata de um exemplo recorrente dentro da categoria definida como “pseudo-neutralidade”, aqui designada como “afetividade velada”; no segundo, optamos por mais de um exemplo para identificar a “ambivalência afetiva” encontrada num pequeno conjunto de cartas; já no último grupo, designado por “expressão aberta de emoções”, optamos por trazer excertos de diferentes cartas para mostrar condutas variadas relativas às maneiras de lidar com as emoções e a face, que se manifestam de modo mais explícito do que nos grupos anteriores.

3 POLIDEZ E CORDIALIDADE: ANÁLISE DAS CARTAS DE RECLAMAÇÃO

Na análise das cartas, observamos que os proprietários dos imóveis, no ato de reclamar, expressam suas emoções de forma distinta de acordo com: (i) a dimensão do dano; (ii) a qualidade da interação estabelecida entre as partes envolvidas; (iii) a recorrência das reclamações feitas à empresa.

Destacamos predominância de alguns modos de se proceder à reclamação entre as cartas analisadas, a saber: reclamações protocolares na forma de solicitações formulaicas em que as emoções eram veladas e o afeto se apresentava como se fosse “neutro”, de modo que as faces dos envolvidos ficassem preservadas; reclamações ambivalentes, oscilando entre expressões estereotipadas de polidez a manifestação de sentimentos negativos, explicitando a vulnerabilidade das faces; bem como reclamações com manifestação clara da contrariedade em situações tais em que o cliente nada mais tinha a perder, em um contexto no qual a insatisfação era levada às últimas consequências, sem receio da perda de faces.

Segundo a teoria da polidez e o princípio da cooperação, as pessoas tendem a evitar confrontação, o que as leva a usarem a polidez como recurso e mecanismo de proteção das faces. Ser agradável, conforme Lakoff (1973), é uma regra bem produtiva em situações delicadas e constrangedoras, e como a reclamação envolve muitos riscos de perda de face, é preciso manter uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados (cf. GOFFMAN, 1980, p.72). Desse conceito de *self*, Goffman (1980) define dois tipos de face: uma face defensiva, marcada pelo acanhamento, compostura, modéstia depreciativa e orientada pelo salvamento da própria face; e outra protetora, voltada para a face do outro e pautada pelo respeito, polidez, cortesia.

Brown e Levinson (1987) retomam e desenvolvem esse modelo dual de face, propondo: uma face positiva (que corresponde à face protetora de Goffman; ligada à autoimagem positiva) e uma negativa (equivalente à face defensiva, caracterizada pelo desejo de não-imposição e pela preservação pessoal). Portanto, diante de situações de ameaça potencial à face, o falante pode proceder segundo três desejos: o de comunicar o conteúdo do ato; o de ser eficiente; e o de manter a face do outro a qualquer preço. Por outro lado, se a relação custo-benefício não se mantiver em equilíbrio, se não houver temor em perda das faces, a impolidez é um mecanismo que se ativa na interação.

As cartas deslizam entre esses eixos: atenção mútua às faces por meio de estratégias de atenuação dos atos de fala mais ofensivos; preferência pelo esfriamento total da proteção recíproca da face, no reforço de sentimentos negativos; até recursos não-polidos ou impolidos.

As estratégias de polidez serão consideradas em termos da multifuncionalidade discursiva que resulta na combinação diversificada de estratégias utilizadas pelos reclamantes, em termos de lógicas que nem sempre se aplicam ao princípio de cooperação, porque se estabelecem dentro de parâmetros muito particulares, consequentemente, na produção de outras lógicas. Assim, se o comportamento polido pode ser tomado como disfarce, dissimulação, mas esperado (e eficaz) na esfera pública para a obtenção das soluções desejadas; o não-polido pode ser considerado rude, grosseiro, devendo ser evitado na esfera pública para a manutenção das regras de boa convivência entre os indivíduos. No entanto, em situações de confronto, ainda que seja para a obtenção de resultados satisfatórios, pode haver um rompimento das regras de “boa conduta”, estimulado por diversos fatores, conforme pretendemos demonstrar a seguir.

3.1 O CONTROLE DAS EMOÇÕES: A AFETIVIDADE VELADA

Segundo Oliveira (1992), em análise de contexto empresarial, toda ação pedida que envolve um custo e/ou um bem do interlocutor, seja uma informação, um documento, um material, pode ter sua chance de sucesso aumentada em função de uma atitude de negociação do ato de imposição (um pedido é um ato de imposição, por exemplo). Isso se aplica ao nosso contexto, uma vez que a reclamação (que envolve a reparação de danos materiais decorrentes de uma falha de construção) é um ato de fala altamente impositivo que requer de ambas as partes envolvidas o agenciamento de uma série de operações discursivas e sociais em prol da manutenção do controle de emoções desagradáveis e de conflitos potenciais.

O primeiro grupo de cartas representa um conjunto de procedimentos que obedeceram a um mesmo *script* ou ritual de fazer a reclamação à empresa. Todas as cartas eram encaminhadas de forma protocolar, com baixa densidade informacional, contendo apenas descrições básicas: o endereçamento, as saudações inicial e final, a identidade do proprietário e a identificação do apartamento, a descrição objetiva do dano e a assinatura.

Devido às regularidades observadas no modo de encaminhamento das reclamações, agrupamos essas cartas em termos do *apagamento das marcas afetivas em função do alto controle das emoções*. Há inúmeros casos de cartas que se enquadram nessa categoria e correspondem ao primeiro contato dos reclamantes com a empresa construtora, o que significa ser a primeira vez em que estes se dirigiam à empresa formalmente. Vejamos um modelo de carta que corresponde a esse grupo.

Eu, (nome), proprietária do apartamento 901, situado a (endereço), venho através da presente solicitar a V. S. que vistorie e conserte POSSÍVEL INFILTRAÇÃO EM TETO DE 'RECUO EXTERNO' DE ÁREA DE SERVIÇO. Certo de vossas atenções, subscrevo-me. (Carta 2)

Podemos verificar que o ato de reclamar manifesta-se, por meio de uma solicitação/pedido: “venho através da presente solicitar”. Em cartas que reproduzem esse modelo, os clientes limitam-se a introduzir diretamente a solicitação ao reclamado, informando-lhe tão-somente, por meio de descrições econômicas, os danos ocorridos no imóvel, sem fazer nenhuma referência explícita à expressão de insatisfação por terem um problema em seu imóvel. Como a meta a ser atingida pelo cliente implica a solução e reparação do dano, tudo indica que o controle das emoções foi o primeiro recurso encontrado como “estratégia de polidez” em prol do êxito da meta em pauta.

Assim, a solicitação, empregada como ou no lugar da reclamação, compreende, de um lado, a atenuação do teor de imposição intrínseco ao ato de reclamar e, de outro, dissimula a expressão de insatisfação do cliente. Podemos observar que a solicitação vem acompanhada de duas ações que complementam a solicitação: “vistoriar e consertar”. Não há nessas sequências de atos de fala qualquer evidência de criação de um vínculo de natureza mais pessoal (e afetiva) do cliente com a empresa, a não ser a ênfase da descrição do dano em caixa alta. Essa carta sugere que o reclamante se baseia “[...] na certeza de que a ação desejada será realizada, ou, pelo menos, tem condições de sê-lo.” (cf. OLIVEIRA, 1992, p. 233).

No entanto, a reclamação, elaborada como pedido de ação reparadora, sem a expressão explícita de sentimentos negativos, não deixa de ser uma forma velada de se fazer uma declaração de expectativas não satisfeitas, pois a existência de um dano material implica um custo para o cliente, um custo para a empresa (pois evidencia falha na construção) e torna-se motivação suficiente para um pedido de correção (é assim que os pedidos são vistos/sentidos pelo engenheiro responsável pelo setor, conforme o registro dos nossos dados). O dano ocorrido e a falha constatada são atos que ameaçam a face positiva da empresa e que podem gerar, no mínimo, um constrangimento na relação cliente-empresa. Sob a perspectiva do cliente, o atendimento a suas reclamações, embora previsto, pode não ser compatível com as expectativas da empresa, criando-se, a partir daí, situações que podem abalar a estabilidade da interação.

Num contexto de confrontação potencial e de formalidade como este, em que as expectativas dos reclamantes podem vir a ser frustradas, a preferência por performativos do tipo “pedir” / “solicitar”, por um lado, parece indicar uma estratégia de polidez e um grau menor de imposição, contribuindo para a ênfase no teor de expressividade quase nulo na tentativa de se evitar ou dissimular o teor desagradável ou o potencial ofensivo que possa vir a se manifestar em decorrência de um não atendimento, por exemplo. Por outro lado, esse tipo de reclamação, centrado apenas no conteúdo proposicional, ou seja, apenas na informação, corresponde ao que Brown e Levinson (1987) denominam de um ato de ameaça à face *on record*, em que não há qualquer tipo de ação reparadora por parte do cliente.

A “despersonalização” afetiva, associada à formalidade, à economia da negociação, ao distanciamento entre as partes, se implica simbolicamente a intenção da não-confrontação, logo, um desejo de atender à clareza e à não-imposição, nos termos propostos por Lakoff, (1989), o que parece, em nossa cultura, criar um efeito paradoxal. Para Lakoff (1989, p. 122):

A politeness style then has several levels of meaning, and depending on the context in which it occurs, it might be understood in terms of one or more of them. At base, each style signifies a reality: coolness and separateness for distance, warmth and closeness for intimacy. Secondly, within the politeness-interactive system in OC (ordinary conversation), each represents a societally-preferred conventional mode of presentation of self: distance comes to symbolically convey non-confrontation; camaraderie to convey safe confrontation.⁶

Numa cultura relacional como a brasileira, porém, a não-confrontação, embalada como um FTA (ato de ameaça à face) do tipo direto e com mínima ação reparadora, pode ser tomada como “afronta”, orgulho ou deselegância, e até mesmo como falta de cordialidade, devido ao distanciamento afetivo. Esse tipo de “solicitação”/ “negociação” pode ser interpretado como uma atitude não empática, porém é a esperada em contextos públicos, de caráter impessoal.

A opção pelo discurso “neutro”, distante, formal e impessoal tende, assim, a se ajustar às convenções sociais e contratuais. Em contextos de conflito iminente, as pessoas procuram pesar o custo e se certificarem se as recompensas podem trazer resultados satisfatórios sem que seja preciso expressar emoções negativas abertamente. Por essa razão, o pedido, como macroato, converte-se em fórmula ritualizada e cristalizada de se fazer uma reclamação, em que o cliente adere ao *script* organizacional, prototipicamente inibidor da exteriorização de sentimentos. Ou seja: em contextos em que a expressão de afeto não é aceitável ou recomendável (embora prevista em alguns casos), optar pelo discurso “neutro” em termos expressivos indica optar pela polidez como forma racional e dissimulada de controle de emoções desagradáveis ou indesejadas.

A análise aponta para fatores de ordem subjetiva envolvidos na realização da reclamação, tais como: (i) os proprietários dos imóveis representados por esse grupo não querem confrontar-se com a empresa e usam o pedido como o recurso mais natural para se dirigir à empresa; (ii) consideram que as falhas ocorridas são decorrentes de erros construtivos e estão dentro do prazo estabelecido pela empresa; (iii) temem expor sentimentos negativos e, por isso, não serem atendidos. Outros fatores, de ordem contextual e pragmática, também se observam: (i) a empresa pode não receber bem reclamações que demonstrem afeto negativo; (ii) e, por essa razão, pedidos marcados pela despersonalização teriam melhor aceitação e prioridade no atendimento; (iii) textos mais claros e objetivos são mais eficazes, o que implicaria maior receptividade e agilidade no atendimento.

É na atitude adotada pelos proprietários que se instaura um lugar de enunciação, a origem de uma identidade. Na proposição de uma conduta e de um código convencional, pode-se compreender a necessidade de se instituir um papel social: os proprietários estabelecem uma dentre várias instâncias de sociabilidade e escolhem uma que os defina numa relação impessoal e universalizante, sujeita a códigos e regras de polidez e manutenção das faces; em que prevaleça um *ethos interacional* baseado nos deveres e direitos, na obrigação e não no “jeitinho”, nas leis da cidadania fundadas na relação (cliente) consumidor *versus* empresa e, não, na relação pessoa *versus* pessoa.

Passemos, então, ao segundo grupo de cartas.

3.2 A AMBIVALÊNCIA DAS EMOÇÕES OU A VULNERABILIDADE DAS FACES

O que distingue o grupo de cartas desta seção em relação ao grupo anterior diz respeito à exposição mais clara de expressões indicadoras de afeto, que variam entre emoções de cunho positivo e negativo. A reclamação nesses casos distingue-se pela “ambivalência afetiva” no tratamento dispensado à empresa pelo reclamante. As reivindicações vêm rotuladas por outros performativos, além dos pedidos, seja descrevendo, seja denunciando a gravidade dos problemas descritos.

⁶ Tradução nossa: O estilo polido apresenta vários níveis de significado e dependendo do contexto em que ocorre pode ser compreendido em termos de um ou mais de um estilo. Em sua essência, cada estilo significa uma realidade: frieza e separação através do distanciamento e “calor humano” e aproximação pela intimidade. Em segundo lugar, cabe notar que no cerne do sistema interativo de polidez em OC (conversações ordinárias), cada sistema apresenta um modo convencional do self socialmente preferido no qual a distância remete [pode remeter] simbolicamente à não-confrontação ao passo que a camaradagem remete [pode remeter] à confrontação.

O agravamento da força ilocucionária da reclamação é tal que as cartas são introduzidas ou concluídas por pedidos de desculpas, elogios ou expressões modalizadoras de caráter subjetivo, potencializando os princípios de cooperação e polidez. Daí a razão de os reclamantes buscarem nas estratégias de elaboração de face e polidez meios para desarmar o potencial agressivo. Segundo Trosborg (1995), atos que responsabilizam o outro, em geral, são preparados de modo que não se tornem tão ameaçadores à face positiva e negativa do reclamado; por isso, expressões que sugerem descontentamento coocorrem com estratégias menos diretas, apontando para uma cooperação: reclamar é, pois, um ato que constrange e ameaça a face de modo tão direto que reclamantes sentem a necessidade de se desculparem perante o outro antes mesmo de fazerem um pedido ou uma reclamação.

Há vários exemplos em nosso *corpus* que demonstram essa atitude ambígua em que o reclamante mostra sua satisfação pelo atendimento recebido (polidez ou cordialidade?), como forma de salvar a sua própria face e honrar a face da empresa, ocorrendo ao lado de índices ilocucionais fortes que transgridem as regras do bom relacionamento e da polidez.

Por exemplo, na primeira carta abaixo, convivem situações do tipo: pedido de desculpas pela reclamação marcada no emprego de *infelizmente* (um uso ambíguo deste modalizador), ao lado de expressões verbais fortes como *desejo denunciar* problemas, acompanhado da expressão adverbial temporal *mais uma vez*, que agrava a força ilocucionária da reclamação. No final, o proprietário se esmera em elogios para: *mostrar minha satisfação com a gentileza e seriedade com que meus apelos e reclamações são recebidos por Dr. X e, sobretudo, pelo simpático Sr. Z.* Vejamos a carta na íntegra:

Infelizmente, mais uma vez desejo denunciar problemas que afetam o meu imóvel e que pode, num breve espaço de tempo provocar prejuízos maiores e mais importunos para a minha privacidade. Desta vez, trata-se de um vazamento no apartamento 302, no banheiro da suíte master; de onde uma água escorre direto sobre a superfície do meu espelho e, ainda, infiltra em um suporte de madeira, que guarda luminárias.

Seria prudente mandar verificar com urgência, pois só estaremos em casa até a próxima quinta-feira. A demora na avaliação dos problemas por parte dos senhores certamente acarretará prejuízos maiores para sua empresa.

Desejo, na oportunidade, mostrar minha satisfação com a gentileza e seriedade com que meus apelos e reclamações são recebidos por Dr. X e, sobretudo, pelo simpático Sr. Z.

Aguardo providências.

Atenciosamente,

(Carta 3)

Nesta carta, encontramos uma mescla de modalizadores que ora atenuam o grau da força ilocucionária da reclamação, ora o acentuam com expressões mais fortes: há verbos como *constatar* para se referir aos danos encontrados em que a reclamação é feita sob o rótulo da solicitação (*solicitamos que seja feita*); porém, a solicitação aponta para a explicitação do desejo de ser encontrada a “devida” solução: *encontrada a devida solução que a situação exige*. Não é o caso de uma ameaça ainda, mas há uma intensificação do grau de imposição no pedido feito, o que faz toda a diferença com a opção pelo adjetivo “devida” nessa reclamação.

O grau de imposição do ato de reclamar se agrava em outras passagens: “Seria prudente mandar verificar com urgência, pois só estaremos em casa até a próxima quinta-feira. A demora na avaliação dos problemas por parte dos senhores certamente acarretará prejuízos maiores para sua empresa.” Entre o enfraquecimento do futuro do pretérito como modalizador em “seria prudente”, segue-se o sintagma “mandar verificar com urgência” em que os três elementos lexicais combinados já denotam o tom de imposição e ameaça do reclamante que culmina com a ameaça explícita: “A demora na avaliação dos problemas por parte dos senhores certamente acarretará prejuízos maiores para sua empresa.” Ou seja, toda a reclamação, afinal, nesta carta, está condicionando a empresa a reparar os danos, caso contrário a empresa será “certamente” (mais um modalizador para marcar a posição de superioridade do cliente) prejudicada.

No entanto, a ambivalência se manifesta, quando lemos no final da carta o exagero no tom cordial (ou protocolar?) com que o proprietário se dirige à empresa: “Desejo, na oportunidade, mostrar minha satisfação com a gentileza e seriedade com que meus apelos e reclamações são recebidos por Dr. X e, sobretudo, pelo simpático Sr. Z.”

Tomemos outro exemplo:

Desculpe-me por mais uma vez solicitar seus préstimos para que seja feito em meu apto., sito a (endereço) uma vistoria onde os ladrilhos e revestimentos da varanda e das janelas (Fachada) do prédio estão soltando. São nas cores verde e bege.

Mais uma vez agradeço e aguardo pelo solicitado. (Carta 4)

A diferença desta carta para aquelas do primeiro grupo reside na presença de um pedido de desculpas e de favor (“préstimos”) no ato da reclamação em razão de ser um pedido de reiteração: “mais uma vez solicitar seus préstimos”. A alternância de diferentes forças ilocucionárias com diferentes propósitos gera ambiguidade discursiva e indeterminação semântica no plano afetivo-interacional, modificando os efeitos que possam gerar algum tipo de constrangimento na negociação entre o cliente e a empresa. De acordo com Goffman (1980, p.105), “[...] uma relação social pode ser vista como um modo pelo qual a pessoa é forçada a confiar sua autoimagem e sua face ao tato e à boa conduta de outros.”

A vulnerabilidade dos sentimentos que se evidencia sugere a fragilidade com que são pautadas as relações interpessoais e, conseqüentemente, as que se estendem para as relações pessoais e institucionais. Ainda, segundo Goffman (1980, p.93), “[...] sempre que há uma ameaça à face uma elaboração deve ser feita.” Quanto a esses tipos de atos, Brown e Levinson (1987), Lakoff (1989) e Leech (1983) argumentam que os falantes podem atenuá-los por meio de estratégias de reparação, o que é evidenciado pelo ato de desculpar-se e de pedir um favor, como se não fosse dever da empresa atender às solicitações feitas. Nessas circunstâncias, tudo parece indicar que o reclamante percebe o ato de ameaça envolvido (antecipando os efeitos perlocucionários que a reclamação envolve) e leva em conta a relação custo-benefício quando se dirige à empresa.

Para Holmes (1984) e Culpeper (1996), a expressão de sentimentos positivos aumenta o grau de solidariedade entre os envolvidos na interação, reduzindo os efeitos negativos em situações de conflito potencial. A vulnerabilidade das faces torna-se uma saída para a minimização do custo (social e afetivo), atuando como estratégia de alinhamento – solidariedade e simpatia.

No trecho da primeira carta destacada deste grupo, a recorrência a esse tipo de jogo social e afetivo minimiza o impacto da reclamação: o reclamante se vitimiza e procura negociar em termos mais personalizados, compartilhando os sentimentos vividos quando se refere à reclamação como apelo e explicita a identidade dos funcionários envolvidos, apelando (“meus apelos”) para a cordialidade positiva pelo emprego de nomes qualificativos positivos para se referir aos funcionários: “Desejo, na oportunidade, mostrar minha satisfação com a gentileza e seriedade com que meus apelos e reclamações são recebidos por Dr. X e, sobretudo, pelo simpático Sr. Z.” Já o segundo exemplo “apela” para as desculpas e o favor como meio de alinhamento e solidariedade.

A tentativa, em ambos os casos, parece ser a de evitar o desequilíbrio ritual por meio de procedimentos neutralizadores ou restauradores das faces: um tipo de manobra defensiva, utilizada por meio do pedido de desculpas e pela solicitação do apelo corresponde a uma fachada de acanhamento ou compostura. Estratégias dessa natureza tendem a criar uma obrigação recíproca entre as trocas mútuas de desejos de face. Em situações de reclamação, estão em jogo e em exposição as faces do cliente e as da empresa em que a autoimagem precisa ser preservada para a satisfação de ambas as partes envolvidas, pela solução dos problemas e cumprimento das responsabilidades devidas.

A ambivalência dos sentimentos parece operar de modo a que o reclamante se ajuste ao enquadre organizacional ao mesmo tempo em que lhe permite modificá-lo, lançando mão de expressões afetivas: pedir com jeito/jeitinho; ser simpático na maneira de falar, na cultura brasileira, constituem ingredientes importantes para que se alcancem os objetivos esperados. A alternância de diferentes forças ilocucionárias modifica os efeitos que possam se tornar desagradáveis, ampliando a opção da empresa de modo que esta possa atender satisfatoriamente às reivindicações do proprietário. O uso de práticas mais conciliadoras desfaz ou põe em suspensão a desigualdade das relações sociais para manifestar familiaridade e intimidade. Barbosa assinala:

Mais do que o sexo ou qualquer outro fator, a maneira de falar, de *‘pedir o jeito’*, é o elemento fundamental para a sua concessão. Tem que ser simpática, cordial, mostrar necessidade ou até mesmo humildade, mas jamais arrogância ou autoritarismo. Tudo pode ser posto a perder se a maneira de falar se mostra impositiva ou grosseira. “*Eu até faria se ele(a) tivesse pedido de outra maneira*” é uma forma comum de justificativa para se negar um jeito a alguém. Não é de surpreender que para se obter o *jeito*, é necessário antes de mais nada um “bom

papo” e saber pedir. Portanto, ter dinheiro ou *status* pode ajudar mas nunca será suficiente. Por outro lado, bons argumentos podem levar alguém a abandonar determinado curso da ação e a adotar outro (BARBOSA, 1992, p.38).

Se, no primeiro grupo de cartas, a clareza e a objetividade das informações compreendiam um único ato, como o pedido para fazer a reclamação, e as emoções ficavam sob controle, nesse grupo, a opção por vários atos ilocucionais, associados a pedidos e a sentimentos ora agradáveis ora hostis e ameaçadores, representa uma tática de reforço e justificativa para a reclamação. Por essa razão, o ato de reclamar apresenta uma natureza múltipla e vem rotulado por outros atos de linguagem dependendo do tipo de afeto envolvido e da natureza da interação. Para alcançar os objetivos desejados e evitar os indesejáveis, a estratégia é sempre envolver emocionalmente no ‘seu problema’ a pessoa de quem se depende naquele momento. Para isso, procura-se ‘apelar para os bons sentimentos’, ‘boa vontade’ e ‘compreensão’.

Nesse jogo interativo, a ambivalência afetiva mantém e reproduz as práticas sociais e interacionais prototípicas do brasileiro. É nesse domínio “mole” de nossa sociedade que a polidez se confunde com o jeitinho e a cordialidade como forma de garantir determinados ganhos ou evitar ou suportar os efeitos negativos diante das ameaças realizadas, ainda que tais ameaças sejam as reivindicações legais e de direito. Para Calligaris (2005, p. 47), “[...] a cordialidade significa uma maneira de se relacionar que se opõe e eventualmente desmente as relações abstratas próprias ao mundo moderno [...]”. Por isso, muitas vezes, confundimos, segundo o autor, “[...] subordinação com submissão e, contra qualquer sistema abstrato de trocas e obrigações, preferimos a concretude complexa dos favores [...]” (id., p.47), daí não sabermos propriamente reclamar, confundindo reivindicações com súplicas ou apelos.

3.3 A EXPRESSÃO ABERTA DAS EMOÇÕES: DA INSATISFAÇÃO À INDIGNAÇÃO

Nesta seção, apresentamos alguns exemplos de situações que correspondem ao grupo de cartas que se caracteriza pela expressão aberta de sentimentos negativos e em atos de desaprovação à empresa na condução dos serviços prestados. As cartas têm, portanto, um foco explícito e duplamente orientado e, em sua maioria, são cartas de reiteração de pedidos, ou seja, pedidos que foram feitos anteriormente – que não foram atendidos ou que foram atendidos de modo insatisfatório. Assim, encontramos na estrutura das cartas: (i) reclamação direta à empresa quanto à qualidade dos serviços prestados e quanto às falhas no imóvel e descaso no atendimento; (ii) manifestação aberta de sentimentos negativos em relação ao item (i). Trata-se de situações que expressam diretamente uma desaprovação à empresa em resposta contratual à face que lhes foi proporcionada e uma reação de ordem emocional que varia desde emoções brandas, como a insatisfação, até emoções mais agudas, como a raiva e a indignação.

Para Goffman (1996 [1985]), a expressão de sentimentos desagradáveis ou hostis é a resposta potencial esperada em situações cuja preocupação com a face não foi recíproca. Além disso, cartas de reiteração não só constituem um ato de reforço de imposição, como também implicam um ato de desaprovação. A expressão de emoções fortes e negativas corresponde, em termos de face, a uma projeção do tratamento que está sendo dispensado já que as culturas se organizam segundo alguns princípios morais em torno dos quais as pessoas esperam ser valorizadas e tratadas adequadamente (GOFFMAN, 1996 [1985]). Para Burkitt (1997), as emoções e os comportamentos, sejam agressivos ou não, são resultantes das interações e só têm um impacto sobre a vida social porque são nela e por ela constituídas.

Em situações em que o conflito é claro e nas quais os objetivos entre as partes parecem incompatíveis, as pessoas tendem a abrir mão de alguns princípios de cooperação, e a não-polidez ou impolidez, na forma de confronto e de ameaça aberta, parece ser uma das condutas recorrentes, como mostram nossos exemplos. Abaixo, destacaremos partes de um anexo de uma das cartas correspondentes a esse grupo e, em seguida, depois dos comentários, apresentaremos excertos de cartas para mostrar a modificação de conduta quando não se respeitam mais as regras de polidez. No exemplo abaixo, podemos observar como o reclamante rompeu com as regras de polidez depois de ter constatado o quanto a sua face já fora negligenciada pela empresa e o quanto esse fato provocou um sentimento de desgaste na interação e nas emoções em jogo. Vejamos:

É extremamente desgastante a forma de interpretação dada pelos Srs. que representam a empresa de Engenharia, ao classificar como problemas de desgaste devido ao uso, os fatos já citados exaustivamente, em várias correspondências e também pessoalmente durante estes últimos dois anos. Desta foram, só podemos concluir que compramos um apartamento descartável.

É inteiramente insano submeter-nos aos transtornos de obras e descasos da construtora, com apenas dois anos de uso, colocando em risco todos os objetos de decoração além dos móveis e aparelhos de Ar Refrigerado. [...] A empresa vai ter que me ouvir, pois já fiquei muito constrangido [...] na frente de todas as visitas que já recebemos [...].

Que faço, espero suas providências? (Aliás é o que faço nos dois últimos anos) **Reclamo com quem, se nem os donos da empresa se preocupam com ela?** (negrito do proprietário) (CARTA 5)

Esse é um dos exemplos dentre tantos outros do nosso *corpus* que vão reforçar experiências as mais desgastantes vividas pelos proprietários, que, afinal, não vislumbram a possibilidade de terem seus direitos assegurados. Há vários usos e expressões linguísticas no exemplo que transbordam insatisfação: o uso de adjetivos como: “desgastante”; “descartável” para se referir ao modo como a empresa parece “olhar” para o imóvel; “insano” para a referência ao desgaste de conviver com os “transtornos” de obras recorrentes no apartamento; o constrangimento vivido pelo proprietário diante de outras pessoas: “fiquei muito constrangido”. Somam-se aos adjetivos, os advérbios, também estes modalizando a situação, acentuando a força ilocucional da reclamação como em: “extremamente” desgastante; “inteiramente” insano. Ao final, um último recurso ao apelo moral, isto é, à responsabilidade da empresa, impactando em sua imagem positiva no mercado imobiliário: “Reclamo com quem, se nem os donos da empresa se preocupam com ela?”

A insistência sistemática nas incontáveis reivindicações é recorrente em grande número de cartas que correspondem a esse grupo. A opção por determinados recursos e procedimentos linguísticos põe em cena o grau de insatisfação do cliente quanto ao descaso sentido pelos proprietários.

Excertos de cartas distintas, em seguida, serão apresentados com o intuito de demonstrar a regularidade de ocorrências linguísticas que expressam afeto negativo, tais como: (i) expressões adverbiais (locuções e orações), indicando tempo decorrido; (ii) modalizadores na qualidade de intensificadores de tempo; (iii) verbos e locuções verbais aspectuais (ênfase no aspecto durativo e permansivo), entre outros recursos linguísticos que agravam a força ilocucionária da reclamação. Vejamos alguns exemplos, circunscritos apenas à parte introdutória das cartas:

(i) Expressões adverbiais (locuções) e orações reduzidas de gerúndio e particípio como: “até hoje”; “ratificando”; “reiteradas vezes”, são enunciados que polemizam a interação:

Ratificando o que mostrei ao Engo. No dia (xx), exponho alguns dos problemas apresentados no imóvel e que até hoje, nenhum foi solucionado [...]; (Trecho carta 1)

Reiteradas vezes temos apresentado reclamações a essa empresa [...]; (Trecho carta 2)

(ii) Modalizadores na qualidade de intensificadores da noção de tempo: “já”; “em carta anterior”; “seguidamente”, no primeiro caso; no segundo: “desde março”; “pacientemente:”

Conforme já coloquei em carta anterior e por contato telefônico, venho através desta, já que fazem dias que telefono seguidamente à empresa para contactá-lo, sem qualquer sucesso, reiterar uma vez mais medidas urgentes [...]; (Trecho carta 3)

Como é do conhecimento de V. Sa. desde março, que, pacientemente, estamos aguardando a solução de [...].(Trecho carta 4)

Ainda que originariamente alguns desses advérbios não possam ser identificados na categoria temporal, na função discursiva e pragmática, adquirem um valor de tempo, de espera constante, de paciência e de tolerância em relação aos serviços prestados pela empresa. Trata-se, portanto, de modalizadores que intensificam a força ilocucionária dos atos, caracterizando, reforçando a

reclamação. Portanto, os itens gramaticais modalizam o enunciado e apresentam outros sentidos em função do tipo de interação estabelecido.

(iii) Verbos e locuções verbais aspectuais (ênfase no aspecto durativo e permansivo) como em: “renovar”; “oficializar”; “coloquei”; “fazem dias”; “reiterar”; “continuamos a esperar”, adquirem função expressiva e acentuam o grau de imposição e de ameaça à face da empresa no que concerne ao descaso com que trata os pedidos:

Como proprietário do apartamento (xxx), construído pela firma acima e situado a (x), venho, por intermédio deste documento, renovar e oficializar meus insistentes pedidos de atendimento às seguintes deficiências de construção [...]; (Trecho carta 5)

Conforme já coloquei em carta anterior e por contato telefônico, venho através desta, já que fazem dias que telefono seguidamente à empresa para contactá-lo, sem qualquer sucesso, reiterar uma vez mais medidas urgentes [...]; (Trecho carta 6)

Após comunicação via carta e conversa pessoal, continuamos a esperar por uma pessoa que vistorie e solucione os diversos problemas pendentes [...]; (Trecho carta 7)

(iv) Noções aspectuais no que tange ao tempo novamente; expressões claras referentes a falhas, ao desgaste material e emocional: “continuamos a esperar”; “problemas pendentes”; “repetidas vezes”; “sucessivas reclamações”; “após longo tempo”; “constantes reclamações”. A noção de aspecto desempenha forte papel funcional e pragmático em situações de reclamação:

Após comunicação via carta e conversa pessoal, continuamos a esperar por uma pessoa que vistorie e solucione os diversos problemas pendentes [...]; (Trecho carta 8)

Repetidas vezes, recebemos visitas do pessoal da empresa, em atendimento às nossas sucessivas reclamações, para verificações e/ou reparos dos efeitos causados pelas inconformidades/falhas de construção do nosso imóvel. Após longo tempo e constantes reclamações, finalmente a empresa reconheceu a necessidade de corrigir as causas dos problemas encontrados [...].(Trecho carta 9)

A mudança da força ilocucionária é evidente nesses casos em que a ameaça à face positiva da empresa é clara. Reflete uma mudança de atitude do reclamante em que o ocultamento e a ambivalência afetiva cedem lugar a posturas mais explícitas para a expressão de descontentamento generalizado. Há casos, como o seguinte, em que a atitude impolida foi tomada como natural para a negociação com a empresa dado o desrespeito já demonstrado pela mesma:

Acho um desrespeito para com o cliente a forma que V. Sas. estão tratando esse caso;
Todos os meus compromissos com os senhores foram cumpridos com inteira regularidade, nenhum pagamento foi feito com atraso, e nenhum cheque meu apresentou problema de fundos. O que no mínimo se esperava era que o bem adquirido estivesse de acordo com o contratado. (Trecho carta 10)

Novamente, apontamos casos em que os proprietários apelam para a lisura da empresa, sem receio de lhe fazerem um julgamento moral:

Nós, que confiamos na qualidade, lisura e boa tradição da V. empresa, temos a mais absoluta certeza que, ao receber mais uma vez estas reivindicações V. S. há de tomar as providências cabíveis, enérgicas e breves [...].(Trecho carta 11)

É inconcebível, no meu leigo entendimento de construção civil, que uma empresa desse porte não consiga definitivamente consertar vazamentos, infiltrações e declives às avessas, fruto, talvez, de imperícia e ausência de controle de qualidade durante a construção [...]. (Trecho carta 12)

Embora não sejam contempladas as respostas da empresa, infere-se, pelas cartas, o modo como a empresa parece agir com os proprietários que se mostram insatisfeitos, indignados e ofendidos com os atrasos, adiamentos, ineficiência e /ou recusa da empresa

em atender satisfatoriamente aos pedidos de reparo solicitados. Há ocasiões, argumenta Goffman (1996 [1985], p. 204-5), em que os indivíduos se sentem impelidos a destruir uma interação a fim de salvar a sua própria honra e prestígio como no primeiro exemplo: “A empresa vai ter que me ouvir, pois já fiquei muito constrangido [...] na frente de todas as visitas que já recebemos.” Nesses casos, os proprietários desejam tanto salvar a face quanto o patrimônio, já que a casa representa um bem material e simbólico “muito caro”.

No exemplo abaixo, pode-se constatar como as negociações nefastas com a empresa causaram uma frustração tão grande no proprietário a ponto de ele apelar para uma radicalização, a de se desfazer do imóvel:

Conforme demonstra as inúmeras cartas protocoladas que lhes enviamos, incontáveis foram os problemas apresentados, dentro e fora de nossa unidade autônoma. Diante da triste experiência vivida com a compra de nosso primeiro apartamento, decidimos colocá-lo à venda [...] Sendo assim, solicitamos a gentileza de V.Sa. levar ao conhecimento da diretoria dessa empresa o nosso desejo de devolver o referido apartamento mediante o ressarcimento de todas as despesas pagas até então.

Queremos ainda colocar que esta é uma tentativa de negociação amigável, sendo que, não havendo acordo entre as partes, tentaremos uma solução na esfera judicial. [grifo do proprietário] (Carta 18)

Em decorrência do rompimento de equilíbrio ritual provocado pela empresa, os clientes não temem nem perder a sua própria face, nem destruir a face da empresa, portanto, nem a opção por recursos que possam atenuar a força negativa do ato de fala ou que possam manter a interação num nível de cooperação e cordialidade em seu sentido positivo são considerados eficazes e produtivos. Ainda que a expressão de sentimentos negativos possa ser considerada um ataque de natureza pessoal, os clientes afastam-se daquele conceito de cultura cordial no sentido da concórdia e investem-se do papel de consumidores e cidadãos, apostando numa conduta mais ostensiva e legal para o alcance de seus propósitos mais “caros”.

Do ponto de vista pragmático, a modificação da força ilocucionária da reclamação reforça a dimensão afetiva, expressando, por meio das emoções, a atitude do proprietário em relação à empresa. De acordo com o material de análise, depreendemos que os clientes optaram por recursos de intensificação da força ilocucionária por meio de atos de ameaça à face positiva e negativa da empresa; por estratégias de impolidez positiva e negativa e pela expressão aberta de hostilidade; logo, enfatizando negativamente o afeto no processo de interação com a empresa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa cultura relacional como a brasileira, com raízes na cordialidade, os sujeitos, na condição de reclamantes, procederam de modo a se ajustar a um modelo pautado em leis institucionais e universais. O *script* institucional / empresarial influencia o comportamento dos participantes em direção ao controle de suas emoções, o que não significa que em tais contextos as emoções não se manifestem. Ao contrário, o afeto não está confinado à esfera íntima e particular e, quando ganha o espaço público, adquire contornos diferenciados.

Como o contexto da reclamação lida com emoções, a sociabilidade das relações fica sempre ameaçada, um estado de equilíbrio em permanente tensão. Não é de se estranhar que a reclamação seja tema de vários estudos e trabalhos na área empresarial em todo o mundo com vistas a garantir a fidelidade constante do cliente junto à(s) empresa(s). “Reclamação de cliente não tem melhor presente” é título de um livro nesta área e aponta justamente para o modo como as empresas devem atender a seus clientes e lidar com as emoções desagradáveis. Mas em um país cujas leis ou são morosas ou servem muitas vezes às pessoas e não aos indivíduos, favorecendo os primeiros em detrimento dos últimos, reclamar pode tornar-se uma prática perigosa, além de estenuante.

Por essa razão, verificamos nas cartas a presença de três formas prototípicas de os clientes lidarem com suas emoções, construindo um discurso coerente com suas reivindicações (cf. WILSON, 2010). Algumas regularidades no que se refere à expressão de sentimentos puderam ser detectadas, a saber: (i) a arena do conflito se estabelece quando o proprietário assume que não tem mais nada a perder; (ii) as cláusulas do contrato de compra do imóvel não são necessariamente uma garantia no sentido de que as

reclamações que possam surgir quando da ocupação do imóvel serão atendidas; (iii) dado o contexto, o proprietário poderá (ou preferirá) fazer o jogo do “por favor, tenha pena de mim” ou “eu confio em você”, ou assumir a confrontação direta e hostil.

A lógica da cordialidade parece vir revestida do caráter autoritário que a originou, mostrando-se ainda funcional e definidora de nosso padrão de conduta e dos modos de participação na vida social. Embora a cultura brasileira ainda mantenha seu traço múltiplo e contraditório, outras formas de desempenho adequaram-se às novas demandas das práticas sociais. No entanto, modos de dizer cordiais (leves ou violentos) associam-se a modelos de comportamento ajustados ao código universal, inclusive com ameaças de caráter judicial.

Seria interessante que, sobretudo em situações de confronto nas quais usos não-polidos são esperados, e, geralmente, tratados e considerados como formas de comportamento de fundo espontâneo, caminhássemos para condutas que fossem equivalentes a ações de resistência “de quem não suporta mais submeter-se a práticas culturais intolerantes ou injustas ou desiguais”, conforme pontua com muita propriedade Oliveira (2004, p. 1).

A expressão de emoções – em seu controle máximo, em sua ambivalência ou em seu fluxo aberto de sentimentos desagradáveis e hostis – revela como os cidadãos vivem o seu dia a dia e constroem suas relações sociais (públicas). Se ainda, em alguns casos, mantém-se em vigor a lógica da cordialidade, em outros, essa “gramática afetiva” está mais afinada com os interesses do indivíduo e não exatamente com os da pessoa.

Na cultura brasileira, o nível pessoal (familiar) ainda permeia todos os outros níveis: “[...] as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós [...]” (HOLANDA, 1995, p.146). Sob essa ótica, alguns reclamantes, mesmo aqueles que optaram pela confrontação direta com a empresa, ainda oscilam entre: uma conduta pautada nas reivindicações dos direitos, tendo em vista a relação consumidor *versus* empresa; e uma conduta em que a expressão aberta de sentimentos explora e altera essa relação para um tipo de relação pessoa *versus* pessoa como parece indicar o exemplo a seguir: “Em face do exposto solicitamos em nome do bom relacionamento que sempre mantivemos, como síndico e proprietário, com a empresa / setor de reclamação, a pronta solução de todas nossas deficiências [...]”.

De um lado, encontra-se o *sujeito normativo das instituições*, como define Barbosa (1992, p. 87), subordinado ao sistema legal e jurídico (porque é assim que a empresa trata seus proprietários); de outro, o cidadão vacilante que, ao reivindicar o que é de direito, ainda reproduz a ideologia do homem cordial, pois assentada em traços mais personalizantes. Porém, o Brasil já não suporta mais esconder suas diferenças ou ostentá-las de forma *mansa e pacífica*, com resignação e submissão a ordens hierarquizantes e baseadas em privilégios. As formas de impolidez parecem indicar que ainda mantemos o nosso esquema “radical” em funcionamento, pois, repetindo Roberto Da Matta, nossa cordialidade “[...] está dialeticamente relacionada à lógica brutal das identidades sociais [...]” (1979, p. 167).

Revisitar o estudo, na atualidade, pode indicar, no caso brasileiro, a importância e a pertinência de pensar não só o comportamento polido, mas também o não-polido do modo como ainda propõe Jair de Oliveira, ou seja, adaptando-se para o nosso caso apresentado, como “[...] ferramentas para a legitimação de seus interesses [dos sujeitos] e em novas combinatórias linguísticas para a reconstrução de suas identidades [...]” (OLIVEIRA, s/d, p.1). Assumir a cordialidade em sua face dual – e não negá-la – é um caminho para também buscarmos traços de nossa identidade e revesti-la do caráter universal, necessário para a construção de uma sociedade, se possível, verdadeiramente justa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. *O jeito brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BRASIL. *Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Código de Defesa do Consumidor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 1990. Suplemento.

- BROWN, P.; LEVINSON, S.. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.
- BURKITT, I. Social relationships and emotions. *Sociology*, v. 31, n. 1, p. 37-55, 1997.
- CERBINO, V. W. C. [atual WILSON]. *A manifestação de afeto em cartas de reclamação*. 2000. 167 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.
- CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of pragmatics*. v. 25, n. 3, p. 349-367, 1996.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *A casa & a rua*. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GOFFMAN, E. *Interactional ritual: essays on face to face behavior*. New York: Pautton, 1967.
- _____. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980. p.76-114.
- _____. *A representação do EU na vida cotidiana*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985/ 1996.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- HOLMES, J. Modifying the illocutionary force. *Journal of Pragmatics* v. 8. n.3, p.345-369, 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Trad. Fernando Afonso de Almeida. Niterói: EDUFF, 2005.
- LAKOFF, R. T. The logic of politeness, or minding your p's or q's. *Papers from the XIX Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*. Chicago: Chicago University Press. p.292-305, 1973.
- _____. The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse. *Multilíngua*. v. 8, n. 2/3, p. 101-129, jan. 1989.
- LEECH, G. N. *Principles of pragmatics*. New York: Longman, 1983.
- NEVES, M. H. de M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p.171-208.
- OLIVEIRA, M. do C. L. *Polidez: uma estratégia de dissimulação*. Análise de cartas de pedido em empresas brasileiras. 1992. 273f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- OLIVEIRA, J. A. Antonio. “Impoliteness” - Transgressão e Reconstrução identitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3. ,Pelotas, 2004. Anais...Pelotas: s.n., 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jair_Oliveira2/publication/238770178_Impoliteness_Transgressao_e_Construcao_Identitaria/links/02e7e53750f01cffd8000000.pdf>.
- Acesso em: 04 jul. 2016.
- ROCHA, J. C. de C. *Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SHIMANOFF, S. B. Types of emotional disclosures and request compliance between spouses. *Communication Monographs*, v. 54, n. 1, p. 85-102, 1983.

TROSBORG, A. The communicative act of complaining. In: _____. *Interlanguage pragmatics: request, complaints and apologies*. Mouton de Gruyter: Berlin, New York, 1995. p. 307-372.

VELOSO, M., MADEIRA, A. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

WILSON, V. *The dream of my house of my own or my life turned into a nightmare: complaint letters in an institutional context*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing, 2010.

_____. Politeness or cordiality: how to deal with emotions in complaint contexts? In: SEARA, I. R. (Coord.). *Cortesia: olhares e (re)invenções*. Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde: Chiado Editora, 2014. p. 347-364.

_____. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 90-110.

Recebido em 07/07/2016. Aceito em 18/01/2017.

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

CONTRAARGUMENTACIÓN Y DISCURSO: UN ABORDAJE TRANSDISCIPLINARIO

COUNTER-ARGUMENT AND SPEECH: AN APPROACH TRANSDISCIPLINARY

Marcos Bispo dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo transdisciplinar de estudo da contra-argumentação em oposição às abordagens formalistas que caracterizam os estudos científicos desse objeto no contexto das teorias linguísticas. A proposta parte do pressuposto de que a abordagem transdisciplinar se faz necessária sempre que se busca superar a fragmentação disciplinar dos conhecimentos, tendo em vista objetivos práticos para os quais tais conhecimentos são necessários, mas insuficientes. Em função disso, articula elementos da retórica clássica, da nova retórica das teorias de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e do texto e da linguística textual para elaborar um dispositivo de análise da contra-argumentação como um processo complexo inerente a diversas práticas sociodiscursivas. Com base nesse dispositivo, analisou-se um artigo de opinião. Conclui-se que, dada a complexidade da contra-argumentação, a abordagem transdisciplinar permite uma compreensão holística de seu funcionamento sociodiscursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Contra-argumentação. Gêneros do discurso. Sequência argumentativa. Transdisciplinaridade.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo transdisciplinario de estudio de la contraargumentación en oposición a los abordajes formalistas que caracterizan los estudios científicos de ese objeto en el contexto de las teorías lingüísticas. La propuesta parte del presupuesto de que el abordaje transdisciplinario se hace necesario siempre que se busca superar la fragmentación disciplinar de los conocimientos teniendo objetivos prácticos para los cuales tales conocimientos son necesarios, pero insuficientes. En función de eso, articula elementos de la retórica clásica, de la nueva retórica, de las teorías de Bakhtin sobre los géneros del discurso y del texto y de la lingüística textual para desarrollar un dispositivo de análisis de la contraargumentación como proceso complejo inherente a diversas prácticas sociodiscursivas. Con base en ese dispositivo, se analiza uno artículo de opinión. Se concluye que, dada la complejidad de la contraargumentación, el abordaje transdisciplinario permite una comprensión holística de su funcionamiento sociodiscursivo.

PALABRAS-CLAVE: Contraargumentación. Géneros del discurso. Secuencia argumentativa. Transdisciplinaridad.

ABSTRACT: This article aims to present a transdisciplinary counter-arguments study model in opposition to the formalist approaches that characterize the scientific studies that object in the linguistic theories context. The proposal is based on the assumption that the transdisciplinary approach is necessary whenever it is sought to overcome the disciplinary fragmentation of knowledge, in view of practical objectives for which such knowledge is necessary, but insufficient. As a result, it articulates elements of classical rhetoric, new rhetoric, Bakhtin's theories about speech genres and text and textual linguistics to elaborate a device for analyzing counter-argumentation as a complex process inherent in various sociodiscursive practices. On the basis of that device, an

* Professor Adjunto do Departamento de Educação, Colegiado de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Campus II, e do Metrado Profissional em Letras, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: mabispo@uneb.br.

opinion article was examined. It is concluded that, given the counter-argument complexity, the transdisciplinary approach allows a holistic understanding of its sociodiscursive functioning.

KEYWORDS: Counter-arguments. Discourse genres. Argumentative sequence. Transdisciplinary.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a argumentação retórica tem sido alvo de controvérsias em torno de um problema que está também no cerne da racionalidade científica moderna: a questão da verdade. O problema se iniciou na Grécia Antiga e ganhou as primeiras páginas na história através dos diálogos de Platão, nos quais a filosofia de Sócrates, comprometida com a busca da verdade, confrontava a retórica dos sofistas, voltada para objetivos pragmáticos de natureza sociopolítica. A busca da verdade, na filosofia, impunha a necessidade de se distinguir claramente o verdadeiro do falso, opondo-os como inconciliáveis do ponto de vista ontológico e axiológico. A retórica sofística, por sua vez, não estava comprometida com a verdade ou a falsidade segundo critérios filosóficos, mas as entendia como construções sociodiscursivas decorrentes do emprego de estratégias e técnicas argumentativas.

Com Descartes, a ciência moderna inicia um processo de oposição à retórica em torno do problema da verdade e, finalmente, no século XIX, com o triunfo do paradigma positivista, a retórica foi, progressiva e definitivamente, excluída do sistema de ensino. O princípio de uma formação educacional orientada pela ciência, logo, pela verdade, era incompatível com as estratégias retóricas de persuasão, em grande medida descomprometidas com a verdade em termos absolutos.

No contexto da ciência linguística, a argumentação passou a ser estudada em seus aspectos formais no âmbito de enunciados discretos – teoria da argumentação na língua – ou das sequências textuais. Ou seja, a ciência acolheu a argumentação desenvolvida no campo da lógica, mais facilmente adaptável às normas da cientificidade, e deu menos importância à argumentação retórica, heteróclita, multifacetada e, por isso, menos passível de adequação à racionalidade da ciência moderna.

Uma abordagem transdisciplinar deve considerar o que está entre, aquém e além das disciplinas (JAPIASSU, 2006), tendo em vista objetivos de natureza prática que exigem a articulação de saberes diversos. O estudo da argumentação orientado para fins de processos de ensino-aprendizagem demanda, então, a elaboração de um modelo teórico-metodológico de análise que permita articular os conhecimentos relativos aos processos argumentativos aos objetivos do ensino de língua portuguesa, no que tange ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita de textos argumentativos. Para isso, é preciso observar os seguintes princípios:

- a) Situar os gêneros argumentativos no contexto das práticas sociais efetivas. Isso implica considerar as coerções sociodiscursivas que determinam a natureza, as características e o estilo dos gêneros discursivos;
- b) Determinar a forma como a situação comunicativa afeta os sujeitos e é por eles afetada, bem como a forma como isso aparece nos gêneros discursivos.
- c) Identificar e avaliar os procedimentos retóricos empregados no texto;
- d) Avaliar de que forma a conversão de um gênero discursivo em objeto escolarizado pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita definidas nas políticas educacionais.

Dado que a argumentação retórica não se fundamenta necessariamente sobre verdades científicas, sua constituição e seu estudo envolvem saberes declarativos de diversas ordens, inclusive do senso comum, das emoções, além de saberes processuais e condicionais ligados às habilidades necessárias para adequar esses saberes às especificidades das intenções comunicativas nas diversas situações.

Este trabalho delimita seu escopo à abordagem dos três primeiros princípios elencados acima, com o objetivo de apresentar um modelo transdisciplinar de estudo da contra-argumentação em oposição às abordagens formalistas e monodisciplinares que caracterizam os estudos científicos desse objeto no contexto das teorias linguísticas. Em função disso, articula elementos da retórica clássica, da nova retórica, das teorias de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e do texto, bem como das teorias pragmáticas e da linguística textual para elaborar um dispositivo de análise da contra-argumentação como um processo complexo inerente a diversas

práticas sociodiscursivas. Apesar disso, o modelo permanece aberto à contribuição de diversas outras disciplinas, às quais se poderá recorrer sempre que a situação comunicativa o exigir. A análise de um artigo de opinião, na última parte do texto, reafirma a complexidade da contra-argumentação como produção discursiva socialmente contextualizada.

2 A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO CIENTÍFICO

O estudo da contra-argumentação é um campo em que o problema epistemológico da complexidade da linguagem se impõe como um desafio ao pesquisador. As práticas sociais discursivo-argumentativas se realizam a partir do acionamento de uma multiplicidade de recursos semiolinguísticos, dificilmente sistematizáveis de modo absoluto ou redutíveis a leis gerais. Trata-se, portanto, de um conjunto heteróclito de práticas que, no máximo, pode ser inventariado.

A ciência moderna, como se sabe, lida com a complexidade do real de maneira cartesiana: recorta o todo em suas partes constitutivas com o objetivo de estudar essas unidades de modo aprofundado, sob a justificativa de que tal método resultaria numa compreensão ampla do objeto total. O método prevê ainda uma síntese final através da qual o todo ressurgiria ressignificado. Como explicar, então, que o cartesianismo se tenha tornado sinônimo de conhecimento fragmentado e, por consequência, uma das principais influências no processo de especialização dos saberes científicos? Dentre as causas que parecem mais plausíveis, destaca-se justamente a dificuldade de determinar o todo. Em geral, tem-se do todo apenas uma projeção virtual em função da qual o estudo de determinados objetos discretos se torna o ponto de partida e de chegada de uma disciplina.

A proposta de considerar a linguística textual como um componente da análise do discurso, de Adam (2008), propõe-se a romper com a autonomia estanque de outras abordagens de estudos do texto e do discurso, ao mesmo tempo em que reconhece a relação de dependência e complementaridade que essas disciplinas mantêm – ou devem manter – entre si. Seu projeto modular e pluridisciplinar apresenta-se como uma alternativa às abordagens monodisciplinares, fragmentárias, no campo das ciências do texto/discurso e como uma tentativa de resposta ao problema do estudo das unidades sem a devida compreensão do todo.

A Figura 1 apresenta um esquema que situa o subdomínio da linguística textual no campo mais amplo da análise do discurso. Da direita para a esquerda, estão os elementos que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade “texto”, objeto da linguística textual. Da esquerda para a direita, estão os elementos por meio dos quais se efetuam as regulações descendentes que as situações sociais de interação, nas línguas e nos gêneros dados, impõem aos enunciados. Esses são os objetos da análise do discurso.

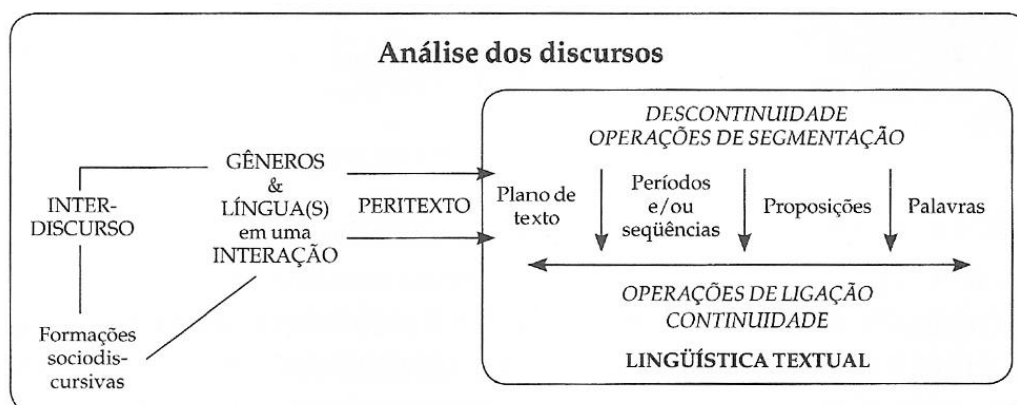


Figura 1: Esquema geral de análise dos discursos

Fonte: Adam (2008, p. 41)

No contexto das regulações descendentes, Adam conceitualiza a análise do discurso através das noções de interdiscurso, um produto das formações discursivas, gêneros discursivos, língua e contexto. As formações discursivas, conceito originalmente formulado por Foucault e reformulado por Pêcheux no quadro da análise do discurso francesa, permitem relacionar discurso e gêneros como noções que definem os traços de estabilização pública e normativa das práticas sociais de linguagem. As formações discursivas são,

assim, um sistema de coerções que determinam o que pode e deve ser dito em dado contexto social, determinando, inclusive, a natureza, a forma e os valores dos gêneros discursivos. Daí deriva também o entendimento de que a língua não é suficiente para produzir enunciados. Adota-se aqui a concepção de enunciado formulada por Foucault (2004, p. 110):

Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado. Para que se trate de um enunciado, é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados.

Adam propõe ainda a noção de “co(n)texto” para tratar dos casos em que a interpretação dos enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda do esquema, Figura 1, e/ou à direita (co-texto), como na operação de contextualização, que consistiria em um processo de recuperação da cena enunciativa que torna possível o enunciado considerado.

Quanto às regulações ascendentes, Adam postula que o papel da linguística textual na análise do discurso consiste em formular teorias e descrições acerca dos encadeamentos de enunciados elementares que constituem o texto. Conforme a Figura 1, as unidades textuais são submetidas a dois tipos de operação de textualização. As de segmentação se referem aos subníveis cujas unidades podem ser estudadas separadamente, como objetos de outras disciplinas, o que afirma o caráter pluridisciplinar da linguística textual. As operações de ligação dão conta da articulação dos diferentes segmentos para construir unidades semânticas pelas quais se reconhece um segmento textual. Nesse modelo, a contra-argumentação é um conteúdo das sequências textuais, mais precisamente das sequências argumentativas.

Adam define as sequências como unidades textuais complexas formadas por um número limitado de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, todas ocupando posições bem definidas dentro do todo ordenado da sequência. “Cada macroproposição adequa seu sentido em relação às outras na unidade hierárquica da complexa da sequência” (ADAM, 2008, p. 204). As sequências se distinguem dos períodos porque sua composição depende de combinações pré-formatadas de proposições. Essas diferentes possibilidades de combinação estão na base das sequências narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Adam atribui às sequências propriedades pragmáticas, classificando-as como macroações sociodiscursivas que a teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1981) não permite descrever.

A sequência argumentativa, tal como Adam a concebe, representa o produto da articulação entre a teoria da argumentação na língua, de Ducrot (1987), Anscombe e Ducrot (1997), e o modelo de argumentação de Toulmin (2006), baseado na lógica, além do princípio dialógico, que situa a argumentação sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A passagem de um período argumentativo (série de proposições ligadas por conectores) à sequência argumentativa se dá quando sua estrutura linguística evidencia o objetivo de demonstrar-justificar e/ou refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Dessa forma, a sequência argumentativa prototípica completa apresenta a seguinte forma, já contemplando o tratamento da contra-argumentação:

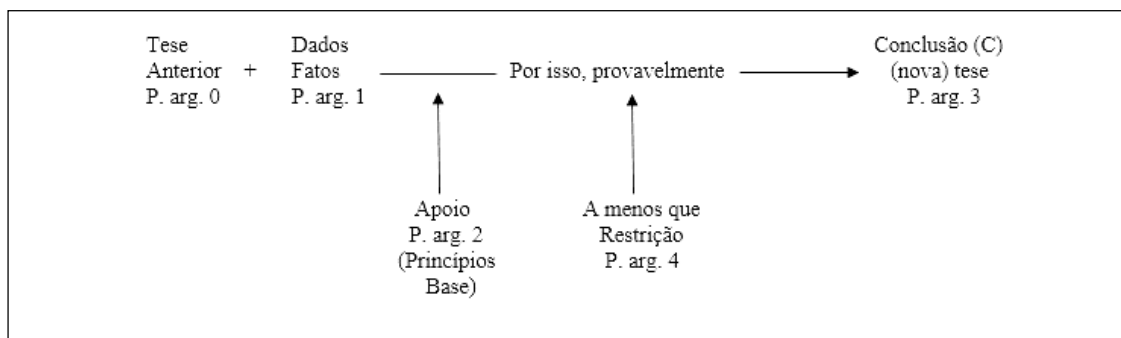


Figura 2: Sequência argumentativa prototípica

Fonte: Adam (2008, p. 233)

Conforme ressalta Adam, o esquema não apresenta uma ordem linear obrigatória. Cada período (P.) constitui um argumento na sequência (arg.) em direção à conclusão (C). A (nova) tese (P. arg. 3) pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a duplica no final da sequência. A tese anterior (P. arg. 0) e os apoios (elementos situados na parte inferior do esquema) podem estar subentendidos. Assim, o esquema comporta duas modalidades de argumentação:

- a) *A justificativa* (P. arg. 1 + P. arg. 2 + P. arg. 3): nesse tipo, o interlocutor é pouco levado em conta e a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos apresentados;
- b) *Dialógica* ou *contra-argumentativa* (P. arg. 0 e P. arg. 4): nesse tipo, a argumentação visa a uma transformação dos conhecimentos.

O exemplo a seguir, apresentado por Adam, ilustra o funcionamento do modelo:

[e1] *Dominique Perret, esquiador radical*: “[e2] [neg. C] *Nós não somos camicases suicidas*: [e3] [F1] *CLARO, assumimos riscos*, [e4] [F2] *MAS são calculados*”.

Saindo da forma lógica da sequência para sua expressão linguística co(n)textual, os períodos são expressos como enunciados (e). A asserção entre aspas assinala a mudança de locutor de [e1] para os demais enunciados. O conector CLARO assinala que o locutor aceita, sob a forma de uma concessão, que [F1] (o fato de que “assumimos riscos”) possa ser considerado como um comportamento suicida (asserção de uma conclusão [C] implícita: *poderiam [portanto] pensar que “nós somos camicases”*). O apoio [Base: B1] não está explicitado. Sua interpretação pode ser feita em torno no seguinte raciocínio: assumir riscos é arriscar sua vida; arriscar voluntariamente sua vida é um comportamento suicida similar ao dos combatentes japoneses da Segunda Guerra Mundial [B1]. Por outro lado, o encadeamento diz respeito, por meio de um MAS argumentativo, à restrição. Assim, se assumir riscos [F1] é um comportamento suicida [C], assumir riscos calculados, como profissional, corresponde a um “salvo se/a menos que”. O fato [F2] de calcular os riscos [e4] leva à conclusão não-C (não é um comportamento suicida, mesmo que não possam ser eliminados todos os perigos [e2]).

O modelo descritivo proposto por Adam parte de uma concepção teórica pluridisciplinar da análise textual dos discursos. No entanto, o estudo da sequência argumentativa evidencia os limites da abordagem científica ao tratamento de fenômenos complexos, mesmo em contexto de interação disciplinar. A análise da sequência argumentativa, situada à direita do esquema apresentado na Figura 1, mostra-se completamente independente dos elementos situados à esquerda do mesmo esquema, onde estão dispostos os aspectos discursivos da linguagem. A definição da sequência argumentativa como unidade estrutural escamoteia a complexidade do processo argumentativo nos gêneros do discurso, deixando a impressão de que os procedimentos da análise local facilmente podem ser transpostos para a análise global dos gêneros argumentativos. Sendo assim, o modelo desconsidera os fatores sociointeracionais e discursivos que afetam os sujeitos, as diversas estratégias e técnicas argumentativas e os recursos estilísticos adequados para a materialização de projetos discursivos.

3 A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO COMO UM PROCESSO DISCURSIVO COMPLEXO

As abordagens monodisciplinares, diante dos limites decorrentes da observância às regras da racionalidade científica, fornecem apenas representações fragmentárias do todo orgânico da argumentação. Outras perspectivas de estudo que envolvem a argumentação, de modo direto ou indireto, como a nova retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e as teorias de Bakhtin acerca do texto e dos gêneros do discurso, ampliam consideravelmente as possibilidades de estudo do campo, mas ainda deixam de fora de seu escopo certos aspectos fundamentais da argumentação retórica. Por outro lado, o holismo da retórica clássica não pode, de maneira transpositiva, se plasmar adequadamente ao contexto social contemporâneo para responder satisfatoriamente às questões que envolvem a argumentação. Assim, o modelo que propomos leva em conta essas diferentes contribuições, ao mesmo tempo em que reconhece suas limitações, o que nos leva a caracterizar a abordagem transdisciplinar da argumentação como uma prática que não demarca fronteiras rígidas entre teoria e prática, conhecimento científico e outras formas de conhecimento (senso comum, filosófico, artístico, religioso etc.), razão e emoção.

3.1 DISPOSITIVO DE ANÁLISE

Na história dos estudos da linguagem, pode-se afirmar que a retórica foi a única disciplina que conseguiu promover, no ensino de produção de textos, a articulação entre discurso, subjetividade, argumentação e produção de textos no interior de práticas sociais determinadas, considerando a persuasão como uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.

Como se sabe, a retórica nasceu na Grécia, no seio de homens que cultivavam como um de seus prazeres mais refinados a oratória, o dom da eloquência. O aparecimento da *polis*, por volta dos séculos VIII e VII a.C., com seu sistema específico de governo, foi um dos acontecimentos decisivos da história do pensamento grego. A existência de uma ou mais assembleias e dos conselhos, com magistrados escolhidos entre personalidades elegíveis, fazia com que as decisões governamentais fossem coletivas, votadas depois da discussão delas nesses conselhos e assembleias, com participação obrigatória para toda a comunidade, que tinha ali direito soberano (excluídos os escravos, as mulheres e os metecos – estrangeiros residentes). Todas as questões de interesse geral que eram da competência do soberano passaram a ser submetidas à arte oratória e teriam de ser resolvidas no final de um debate; portanto, era necessário que elas fossem formuladas em discurso, que entrassem no molde de demonstrações antitéticas, de argumentações contrárias. Entre a política e o *logos* havia, pois, uma ligação estreita, um laço recíproco. No essencial, a arte política era manipulação da linguagem.

A retórica de Aristóteles, graças à sua preocupação de conceituar e distribuir por partes cada passo e todos os mecanismos que interagem na organização da arte da eloquência, tornou-se para a posteridade o manual preceptivo por excelência da melhor maneira de compor o discurso. Ao “aprofundar as premissas e a marcha do silogismo”, ensina um conhecimento muito peculiar do objeto, já que é preciso ver em cada caso, teoricamente, o que pode ser capaz de gerar a persuasão. Daí que suas regras servem não só a um gênero próprio e determinado, mas atuam como substrato de qualquer método que vise a convencer. As provas, que o próprio discurso fornece, são de três espécies: ou residem no caráter moral do orador – o *ethos* (indispensável, principalmente quando não há possibilidade de se obter certeza nas questões tratadas); ou nas disposições que se criam nos ouvintes – o *pathos* (quando se consegue levá-los a sentir uma paixão); ou naquilo que o discurso em si parece mostrar, na construção do raciocínio – o *logos* (neste caso, a verdade ou um simulacro dela).

É preciso adequar essas normas aos três gêneros da retórica – subdivisão que embasará todos os tratados de eloquência posteriores: o gênero deliberativo, quando se aconselha ou desaconselha para que se decida sobre questões de interesse particular ou público; o gênero judiciário, que comporta sempre uma acusação e uma defesa; e o gênero epidíctico, que se volta para o elogio e a censura. Nessas concepções distributivas das funções da oratória está uma das contribuições fundamentais de Aristóteles para a permanência dos conceitos retóricos: ele acaba propondo, indiretamente, o ouvinte, o público, o leitor, o espectador, o enunciário, o narratário, o co-enunciador etc., como o verdadeiro juiz da eficácia do discurso, fazendo com que toda a teoria convirja para a argumentação. Por isso, o Livro II da Arte retórica gira em torno de uma espécie de teoria das paixões, que, dentre outros conceitos, estabelece a distinção entre *ethos* e *pathos*: no primeiro caso, a persuasão decorre de qualidades centradas na personalidade do orador; no segundo, no público ouvinte. O Livro III da Arte retórica versa sobre a elocução e compõe, com o estudo das paixões, o destaque da obra. Desenvolve-se segundo o preceito da “justa medida”, caro aos gregos:

O estilo terá a conveniência desejada, se exprimir as paixões e os caracteres e se estiver intimamente relacionado com o assunto. Esta relação existe quando não se tratam de modo rasteiros assuntos importantes, nem enfaticamente assuntos vulgares, quando não se enfeita de ornamentos uma palavra ordinária. (ARISTÓTELES, 1959, p. 203)

Tão minuciosos são os desdobramentos dessa proposição, que impõem a divisão dos discursos em partes, cada uma contendo seu estilo próprio: o exórdio, a exposição, a prova e o epílogo. Cabe aqui o elenco das figuras de linguagem que, retomadas pelos romanos, darão um tom mais pragmático à retórica latina.

O surgimento de um novo paradigma discursivo, instituído pela ciência moderna, que aspirava a alcançar a natureza das coisas, excluíra do enunciado as pessoas do enunciador e do enunciatário e vai referendar os mecanismos veredictórios do discurso na impessoalidade de um sujeito que diz “sabe-se”, “é evidente”, “concede-se”. O apagamento, no enunciado, do enunciador e seu saber, por meio de construções impessoais como as citadas e, ainda, por processos de referência como “viu-se que” ou “ver-se-á que”, tem por objetivo produzir o sujeito impessoal, que não mimetiza papel social algum, antes demarca uma posição que, por isso mesmo, indetermina o enunciador do discurso.

À medida que perde sua centralidade, a retórica vai sendo reduzida a uma de suas partes: a elocução. Esta é reproposta, no âmbito do romantismo, como inventário de recursos expressivos, que já não se associam à matéria especificada pela conveniência de cada gênero discursivo, mas se empregam para obter um uso desviante da linguagem, adequado à exigência de originalidade que orienta a produção literária após o século XVIII. Com a preponderância da elocução, o adjetivo “retórico” passa a designar, pejorativamente, o discurso cuja falta de substância estaria encoberta pela ênfase na expressão.

No entanto, a partir dos anos 1960 aparece na Europa uma nova retórica, a de Perelman e Olbrechts-Tyteca, cujo livro mais importante é o *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Nessa obra, seus autores partiram de um problema, não linguístico nem literário, mas filosófico: como fundamentar os juízos de valor? O que nos permite afirmar que isto é justo ou que aquilo não é belo? Em suma, o tratado descreve as estratégias da argumentação racional, mas deixa de reconhecer os aspectos afetivos da argumentação retórica, essenciais à persuasão. Apesar disso, as postulações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), aliadas a elementos da retórica antiga e das teorias linguísticas contemporâneas, são importantes contribuições para a construção do dispositivo de análise e produção de textos que vai compor o esquema geral da argumentatividade pretendido neste trabalho.

Perelman e Olbrechts-Tyteca estabelecem que não há argumentação possível sem algum acordo prévio entre o orador e seu auditório. Este acordo é obtido por meio de premissas comuns, implícitas ou explícitas, que assumem a forma de valores, fatos, verdades e presunções. O *Tratado* distingue quatro categorias de argumentos:

- 1) *Os quase-lógicos*. Cada um dos argumentos quase-lógicos é aparentado com um princípio lógico, como a identidade ou a transitividade e, assim como eles, são *a priori*, no sentido de que não fazem apelo à experiência.
- 2) *Os que se fundam na estrutura do real*. Não se apoiam na lógica, mas na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas. Aqui, argumentar não é implicar, mas explicar.
- 3) *Os que fundam a estrutura do real*. São empíricos, mas não se apoiam na estrutura do real: criam-na ou, pelo menos, a completam, fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não vistos, não suspeitados.
- 4) *Os que dissociam uma noção*. Os argumentos do quarto tipo consistem em dissociar noções em pares hierarquizados, como aparência/realidade, meio/fim, letra/espírito etc. Distinguem-se assim de todos os outros argumentos, que associam as noções.

Os estudos de Bakhtin representam outra importante contribuição para os estudos da argumentação. Apesar de não tratar da argumentação de maneira explícita, a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso constitui uma referência fundamental quando se trata de pensar a noção de gêneros para além da classificação aristotélica dos gêneros retóricos e literários. Bakhtin (2003) dedicou dois capítulos ao tratamento do tema, *Os gêneros do discurso e O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, nos quais apresentou os fundamentos de sua teoria e elencou um conjunto de peculiaridades dos enunciados que será muito útil para este trabalho, na medida em que contribuirá para a elaboração do que se poderia chamar de macroestrutura orgânica dos gêneros do discurso. Ele definiu três aspectos constitutivos do enunciado como unidade de comunicação discursiva:

- i) **A alternância dos sujeitos do discurso**. O enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva e está disposto para a resposta do outro, para a sua compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas;

ii) **A conclusibilidade específica do enunciado.** Trata-se de uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos no discurso, que só pode ocorrer precisamente porque o falante disse tudo o que quis dizer em dado momento sob dadas condições. Essa inteireza é determinada por três elementos intimamente ligados no todo orgânico do enunciado:

- a) *Exauribilidade do objeto e do sentido.* O objeto é objetivamente inexaurível, mas, ao tornar-se *tema* do enunciado, ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, conforme os objetivos colocados pelo autor.
- b) *Projeto de discurso do autor.* Em cada enunciado abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* do autor, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.
- c) *As formas estáveis de gênero do enunciado.* A intenção discursiva do autor se realiza na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela situação em que se dá a comunicação, pela composição pessoal e social de seus participantes etc.

iii) **O estilo do autor.** A oração como unidade da língua não tem autor e só funcionando como enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta. Assim, a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas ideias do autor centradas no objeto e no sentido. Isso determina as peculiaridades estilístico-composicionais do enunciado, que devem levar em conta, ainda, a relação do enunciado com o próprio autor e com os outros participantes da comunicação.

Bakhtin apresenta uma descrição geral dos enunciados e seus elementos constitutivos que, embora se estenda também aos gêneros argumentativos, não contempla todos os aspectos da argumentação retórica. Mesmo não se tratando de uma perspectiva monodisciplinar, seu escopo não faz referência direta às técnicas argumentativas. A proposta, no entanto, tem o mérito de colocar os gêneros do discurso como conceito nuclear das reflexões sobre a linguagem, ampliando consideravelmente as possibilidades de estudo, se comparada aos gêneros da retórica clássica. A nova retórica sequer apresenta uma classificação ou teorização acerca dos gêneros.

Uma abordagem transdisciplinar da argumentação retórica, na contemporaneidade, não pode desconsiderar essas diferentes perspectivas de estudo, por isso deve dispor de um modelo teórico-metodológico que as contemple, em maior ou menor grau, mas deve ser aberto a ponto de permitir a inserção de outros saberes. A Figura 3 apresenta uma síntese desse dispositivo de análise.

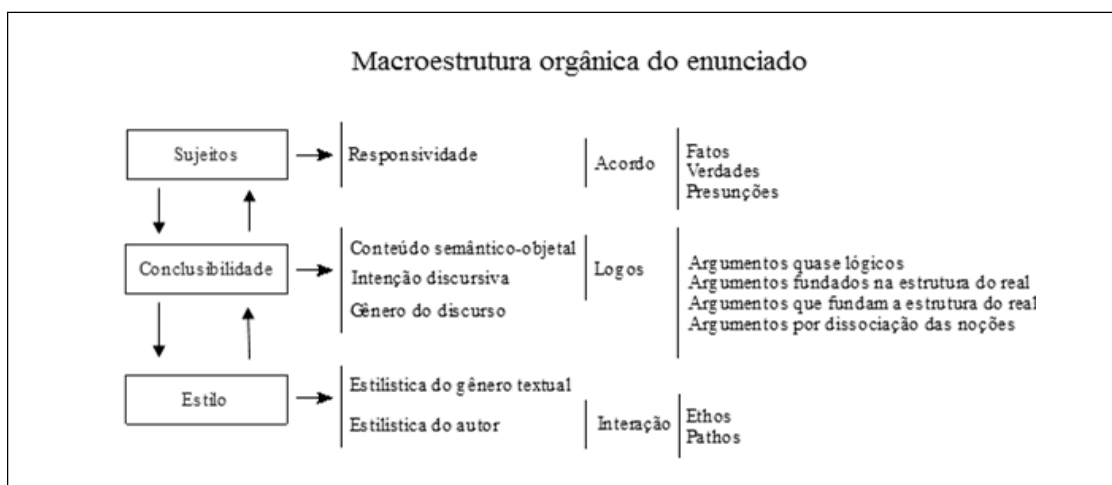


Figura 3: Dispositivo de análise/produção de textos argumentativos

Fonte: Elaboração própria.

A contra-argumentação é um processo responsivo, dialógico, através do qual se recusa, de maneira total ou parcial, ideias postas em determinado contexto. Nesse sentido, sua construção coloca em funcionamento todos os elementos presentes na Figura 3. Quem contra-argumenta parte sempre de ideias de outrem que pretende invalidar, e isso é uma condição para estabelecer sua opinião acerca de determinado assunto. Trata-se de um processo complexo que envolve algumas etapas formais e funcionais, conforme ilustra a Figura 4.

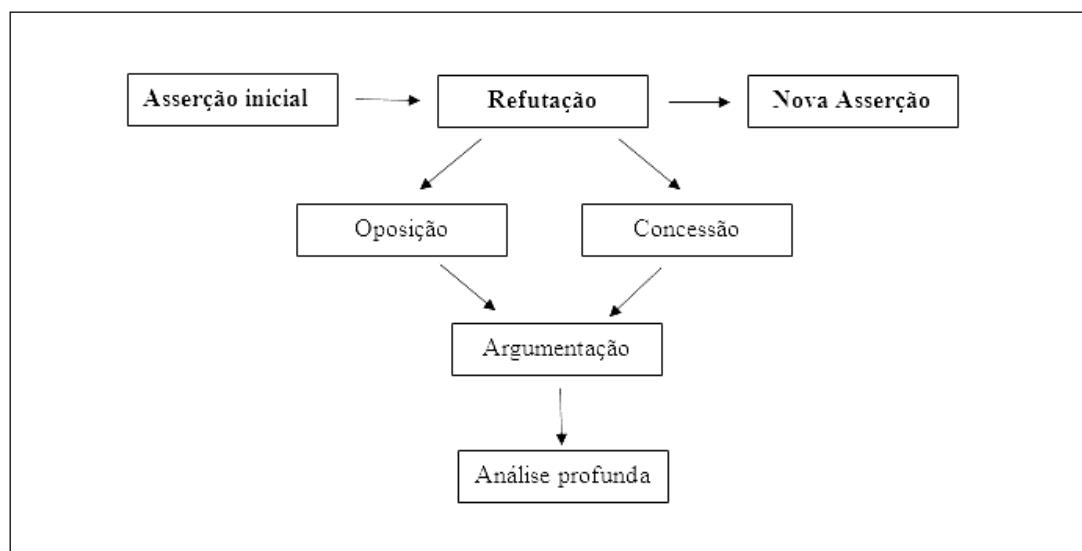


Figura 4: Estrutura da contra-argumentação
 Fonte: Elaboração própria.

O esquema apresenta uma ordem ou sequência das etapas e procedimentos que constituem a contra-argumentação, aplicáveis tanto ao nível local, isto é, dos períodos ou parágrafos, como no nível global, que recobre todo o projeto discursivo materializado em um gênero textual específico. A asserção inicial, que pode ser uma tese ou um argumento, deve ser o ponto de partida de qualquer projeto contra-argumentativo. A refutação é o processo através do qual se pretende negar parcial ou totalmente a asserção inicial. Quando ocorre a negação total, significa que o autor rejeita completamente a asserção alheia, configurando a contra-argumentação opositiva; quando o autor admite a possibilidade de assentir com parte do exposto na asserção inicial, procede à contra-argumentação concessiva, preservando o conteúdo com que está de acordo ao mesmo tempo em que rejeita o fundamento central da afirmação alheia. A atitude opositiva ou concessiva do autor se explicita no texto através de recursos linguísticos que vão além dos marcadores argumentativos discretos estudados pelas teorias da argumentação na língua (ASCOMBRE; DUCROT, 1997; KOCH, 2004; GUIMARÃES, 2007), sendo possível que orações ou períodos possam funcionar como marcadores de refutação.

Após tornar explícita sua posição acerca da asserção inicial, o autor deve apresentar uma análise em que justifica e aprofunda sua avaliação e, para isso, será preciso recorrer a argumentos centrados no *ethos*, no *pathos* ou no *logos*, incluindo a possibilidade do uso de falácias, que são argumentos logicamente inválidos. A análise profunda prepara o caminho para a apresentação da asserção final, que pode representar a tese ou o argumento do autor. O estilo empregado pelo autor para construir a contra-argumentação será definido em função da maior ou menor liberdade permitida pelas características estilísticas do gênero discursivo e da situação comunicativa.

4 A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO NO ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, utilizaremos o dispositivo teórico-metodológico transdisciplinar apresentado para analisar o gênero artigo de opinião. Inicialmente, situaremos o gênero no contexto das práticas sociais efetivas, isto é, no âmbito das relações entre jornalismo e sociedade, o que implica considerar as coerções sociodiscursivas que determinam a natureza, as características, o estilo do artigo de opinião, além de determinar a forma como esses fatores influenciam os sujeitos e são por eles afetados. Em seguida, serão analisados e avaliados os procedimentos retóricos empregados em um artigo de opinião.

4.1 ETHOSE ORDEM DO DISCURSO NO JORNALISMO

O jornalismo, como campo da atividade humana que põe em contato profissionais da informação/opinião e a sociedade em torno de questões de interesse geral, é objeto de muitas representações no imaginário social. O *ethos* prévio jornalístico, ou seja, o conjunto de imagens através das quais se compreende a natureza e as funções do jornalismo, pode ser interno, relativo às representações que os profissionais têm da própria atividade, ou externo, quando se fizer referência às diferentes formas de compreensão da atividade jornalística pela sociedade em geral. Essas representações podem convergir ou divergir em vários aspectos, sobretudo em relação aos fins e aos meios da atividade jornalística. Por exemplo, o princípio da liberdade de imprensa como elemento democrático pode gerar críticas à atuação dos jornalistas quando as notícias ou matérias se referirem negativamente a sujeitos, entidades ou grupos políticos que se sintam prejudicados pelas informações veiculadas. Nesses casos, embora os jornalistas recorram a procedimentos que visem a conferir objetividade às informações transmitidas, seu *ethos* prévio externo pode dificultar a cooperação do leitor, que pode não se mostrar suscetível a aceitar os conteúdos divulgados. Isso demonstra que a produção do texto jornalístico não é uma atividade simples, antes reflete um jogo de forças e representações que precisa ser adequadamente enfrentado pelos profissionais e exige uma recepção criticamente adequada por parte dos leitores.

No âmbito profissional, do *ethos* interno, o jornalismo é também uma atividade comercial aliada à sua função social relacionada ao tratamento e à transmissão da informação. Esse é, sem dúvida, um fator de tensão nas relações da imprensa com a sociedade, uma vez que a lógica comercial impõe à atividade jornalística uma série de coerções, advindas do meio publicitário, que não costumam ser bem vistas socialmente. Assim, um desafio para o jornalismo consiste em cumprir bem suas funções ligadas à comunicação, sem abrir mão do lado comercial. Marshal (2003, p. 17) adverte que

O jornalismo sofre mutações radicais e passa a ser constituído e normatizado pela ética da liberdade capitalista pós-moderna. A ética do capital penetra e se imiscui na imprensa com o poder de um *deus ex machina* da pós-modernidade. A antes imaculada linguagem do interesse público acaba tornando-se preferencialmente uma esfera de manipulações e licenciosidades. A imprensa passa, conseqüentemente, a falar a linguagem do capital.

Nessa linha, Noblat (2014) ressalta que a busca por anunciantes determina que o jornalismo seja capaz de transformar o importante em interessante. Isso afeta, por exemplo, a seleção de temas e notícias (as negativas são preferíveis às positivas), fazendo com que seja escolhido aquilo que apresenta mais possibilidades de cair no gosto do público. Noblat destaca ainda a importância dos títulos e das manchetes, fazendo reflexões, inclusive, sobre o uso dos verbos e sinais de pontuação que podem aproximar ou afastar o leitor.

As relações entre o jornalismo e a publicidade estão na base do *ethos* prévio externo que coloca dúvidas sobre a imparcialidade jornalística. Subjaz a esse ceticismo certo ideal ou uma crença infundada de que a imprensa deve ser imparcial, portanto, objetiva. Traquina (2012) assume que a objetividade jornalística, ao contrário do que se supõe, não significa a negação da subjetividade, mas a adoção de uma série de procedimentos que os profissionais utilizam para assegurar um nível de credibilidade e, assim, evitar possíveis críticas a seu trabalho.

Langa e Sicilia (2015) corroboram a tese da objetividade como um efeito discursivo, mas entendem que os limites e possibilidades da interpretação estão relacionados, também, com as coerções impostas pelos diferentes gêneros discursivos. Partindo da classificação geral entre gêneros informativos e opinativos no âmbito do jornalismo, postulam que, nos primeiros, a interpretação se refere a fatos e situações, enquanto, nos últimos, a interpretação adota um viés moral. Além disso, a funcionalidade dos diversos gêneros de informação ou de opinião estabelece outro traço distintivo. Enquanto a interpretação, nos gêneros informativos, requer causas, dados comprobatórios e fatos, a opinião representa um juízo pessoal expresso de acordo com a liberdade de pensamento sobre questões discutíveis. Diante disso, os procedimentos de construção da objetividade se aplicam, sobretudo, aos gêneros informativos. Nos gêneros de opinião, o que se espera é exatamente o exercício da liberdade de expressão argumentativa por parte de quem escreve.

4.2 A RETÓRICA DO ARTIGO DE OPINIÃO

No jornalismo, diferentes gêneros são classificados como pertencentes ao domínio opinativo: o editorial, o artigo, a crônica, o comentário, a resenha, a carta ao leitor e a carta do leitor. Embora haja princípios funcionais, formais, temáticos e estilísticos para distingui-los, na prática não é uma tarefa tão simples. Em geral, os veículos de comunicação estabelecem espaços específicos para a alocação de cada gênero e esse acaba sendo um critério distintivo adicional. Assim, o editorial, a carta ao leitor e a do leitor aparecem em espaços bem definidos que favorecem sua rápida identificação. Contudo, o mesmo não se aplica com os gêneros artigo de opinião, crônica e comentário, apesar de aparecerem numa seção chamada coluna. Esse espaço se caracteriza por apresentar gêneros de caráter pessoal, criativo, marcados pela apresentação de recursos literários, pela liberdade de escolha do tema, pela importância do estilo subjetivo do autor, e cuja força expressiva se baseia, muitas vezes, na combinação de recursos intelectuais e emocionais.

Diante da dificuldade de distinguir de maneira definitiva os gêneros de opinião, Langa e Sicilia (2015) utilizam a expressão “artigo de opinião” ora em sentido lato, como uma designação genérica que engloba todos os gêneros jornalísticos opinativos, ora em sentido restrito, referindo-se apenas aos que aparecem nas colunas. Esta última será a concepção adotada neste trabalho.

A principal característica das colunas é a liberdade que tem o colunista para escolher temas, assim como para decidir a forma de abordá-los, a linguagem e o tom para expressar as ideias. O articulista se converte, assim, em um polo de atração para os leitores que compartilham de sua forma de pensar, estabelecendo com eles relações de cumplicidade e confiança.

Quando tem diante de si um artigo de opinião, a maioria dos leitores não imagina que foram necessárias algumas etapas preliminares que envolvem a concepção, o planejamento e a finalização do texto. A seguir, serão apresentados os elementos retóricos que são acionados por um articulista desde a concepção até a apresentação do texto como um produto acabado.

Intelecção ou compreensão

O artigo de opinião pode versar sobre os temas mais variados, conforme o subtipo de jornalismo (cultural, político, investigativo, esportivo etc.). Do ponto de vista semântico-objetivo, o tema é o elemento que confere unidade ao discurso; do ponto de vista dialógico, evidencia as relações interativas entre sujeitos e suas intenções comunicativas (responsividade). A *intelecção* ou *compreensão* é a fase em que o autor define o tema do artigo e sua intenção comunicativa. Tal processo envolve a avaliação de uma série de fatores que determinam as possibilidades de tratamento do tema e sob quais circunstâncias é mais conveniente abordá-lo; para isso, exige-se conhecimento de mundo, pesquisa e reflexão por parte do autor.

Nos textos argumentativos, é preciso atentar para o detalhe de não se confundir o tema com o assunto. A diferença do assunto para o tema reside na manifestação da intencionalidade: o assunto se apresenta apenas como um objeto de referência do discurso argumentativo, enquanto o tema se caracteriza por apresentar a opinião do autor acerca do assunto e, dessa forma, define a orientação argumentativa do texto. Em textos não argumentativos, o assunto pode identificar-se com o tema, mas isso não ocorre nos textos caracterizados pelo objetivo de convencer ou persuadir. O tema se expressa através da tese, um enunciado de natureza proposicional que expressa a opinião do autor, e sua formulação leva em conta os elementos que Perelman e Olbrechts-Tyteca agrupam no conceito de acordo (verdades, valores e presunções).

A *intelecção* é, portanto, uma fase preliminar da produção textual que demanda um processo de amplificação compreensiva do tema, impondo ao autor a necessidade de buscar ideias adjacentes ou secundárias que permitam o aprofundamento da argumentação.

Seleção

Essa é também uma fase preliminar da produção textual, em que o autor deve realizar a busca e seleção de argumentos para sustentar a tese. Desde a retórica clássica, distinguem-se três tipos de estratégias argumentativas: as baseadas no raciocínio lógico (*logos*), as que atuam sobre as emoções do receptor (*pathos*) e as ligadas ao caráter e à credibilidade do emissor (*ethos*). Dependendo do tema

abordado, pode existir no texto o predomínio de um tipo de prova, tornando-a emocional, racional ou ética; em outros, pode-se dar uma combinação das distintas estratégias.

Graças ao *ethos*, o autor do artigo de opinião estabelece cumplicidade com o leitor, orienta-o na recepção de ideias, justifica a intenção comunicativa do texto e, dessa forma, obtém a legitimidade necessária para tratar dos temas. Por essa razão, é comum que as empresas de comunicação contem, em seu quadro de colunistas, com profissionais de outras áreas além do jornalismo (literatos, artistas, sociólogos, filósofos, esportistas, historiadores, políticos, economistas etc.), para, apoiando-se no *ethos* prévio que possuem junto à sociedade, atrair mais leitores.

O recurso de incluir no texto as emoções e os sentimentos do autor busca gerar emoções e despertar a simpatia do leitor. Embora seja comum opor o *ethos* e o *pathos* ao *logos*, não podemos perder de vista que tanto a construção da imagem de emissor quanto o uso de estratégias para provocar emoções no receptor são procedimentos racionais adotados em função das intenções comunicativas. Nesse sentido, podem ser empregados tantos argumentos racionais como falácias (argumentos que não se sustentam logicamente) para construir a imagem do emissor e para despertar emoções no receptor. Nessa perspectiva, o *logos* seria a estratégia argumentativa central.

Elaboração

Essa fase envolve o planejamento e a elaboração das primeiras versões do texto, de acordo com a forma composicional do gênero discursivo. As tarefas de planejar e escrever podem se dar em momentos distintos ou concomitantemente. Aqui, são acionados e organizados os elementos elencados ou definidos nas fases de intelecção e seleção para a composição textual. O artigo de opinião, como vários outros gêneros, apresenta três unidades estruturais básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução tem como finalidade principal captar a atenção do leitor. Seus dois elementos constitutivos principais são a contextualização e a problematização. No primeiro, apresenta-se a ideia ou o fato motivador do texto, a partir do qual o autor define o tema. No segundo, com base na tese do autor, formula-se o problema que será objeto de reflexão no texto. Eventualmente, a tese pode ser explicitada na introdução, porém, mesmo quando isso não ocorre, já é possível identificar a orientação argumentativa do texto através das marcas linguísticas presentes na forma de apresentar a contextualização e a problematização.

O desenvolvimento é o espaço do debate argumentativo. Cada parágrafo que o compõe apresenta um fragmento do debate e gira em torno de uma ideia adjacente ao tema. Apesar da predominância do emprego de técnicas argumentativas tipicamente identificáveis como tais, a argumentação envolve o uso de atos de linguagem expositivos, narrativos, conversacionais etc. O debate argumentativo tem como finalidade traçar o percurso reflexivo pelo qual o autor busca conduzir o leitor ao desfecho persuasivo pretendido. Quando a tese é apresentada na introdução, a argumentação se aproxima de uma demonstração. Em geral, a apresentação das ideias nos parágrafos do debate argumentativo obedece a uma gradação crescente, em que se parte do argumento mais fraco para finalizar com o mais forte.

A conclusão é o momento/espço em que se finaliza o processo argumentativo em direção à tese e em que se encaminha a resposta do autor ao problema apresentado na introdução. A estrutura completa da conclusão compõe-se de sumarização, que sintetiza os argumentos apresentados no desenvolvimento; da (re)afirmação da tese, amparada e fortalecida pela argumentação desenvolvida; da resposta ao problema inicial, que pode ser a própria tese, uma proposta de solução ou mesmo uma nova problematização, sinalizando que a solução do problema de partida exige o enfrentamento de outros problemas.

Expressão

Essa fase lida com a revisão e o ajuste da expressão verbal dos argumentos elencados na seleção e ordenados na fase de elaboração textual. Aqui os objetivos são: definir o estilo e o tom dominantes no texto, assim como os recursos ornamentais a serem empregados. Uma boa escolha dos recursos estilísticos (linguísticos e pragmáticos) contribui decisivamente para o sucesso do

projeto discursivo do autor. O estilo liga-se diretamente ao tom que se deseja imprimir à elocução, se sóbrio ou comedido, agressivo ou ponderado, grave ou satírico etc.

Como já foi dito, o artigo de opinião é um gênero que prevê liberdade estilística ao autor e, por isso, não está comprometido com os princípios da objetividade que caracterizam os gêneros informativos. No entanto, isso não significa que o autor possa descuidar-se totalmente de observar as normas estabelecidas nos manuais de estilo elaborados pelas empresas de comunicação em que atuam, ou que possam sempre assumir posições à revelia do que estabelece a linha editorial adotada pela empresa.

4.3 ANÁLISE RETÓRICA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Nesta seção, procederemos à análise de um artigo de opinião a partir do modelo retórico delineado na seção precedente. O texto do jornalista André Petry foi publicado na edição da revista *Veja* do dia 30 de junho de 2007.

Você entregaria seu filho?

(P1) *"Tchau, filho." Foi assim que Ludovico Bruno se despediu do filho Rubens, de 19 anos, que ajudou a espancar a doméstica Sirlei Dias de Carvalho Pinto, no Rio de Janeiro. Com o filho partindo a bordo de um carro de polícia, Ludovico, o pai, chorou, passou a mão na cabeça, zanzou desorientado e acabou dando uma declaração que provocou espanto mais ou menos generalizado. Em defesa do filho, disse:*

– Eles cometeram erro? Cometeram. Mas não vai ser justo manter presas crianças que estão na faculdade, estudando, trabalhando.

(P2) *Ludovico Bruno está errado? Ludovico Bruno está moralmente obrigado a defender a prisão do filho? Ludovico Bruno deve colocar a exigência de justiça acima do sentimento paterno? A resposta: Ludovico Bruno está perplexo – e que atire a primeira pedra o pai que, numa situação parecida, não caísse na perplexidade e vacilasse entre defender o filho e a justiça. Porque, no Brasil, há fortes razões para vacilar.*

(P3) *A primeira, a primeiríssima, é que estamos no país da mais amarga impunidade. Se – Ludovico deve se perguntar – ninguém vai preso, se o assassino confesso da jornalista Sandra Gomide está livre, se os senadores debocham do país com explicações vergonhosas sobre seus milhões aos borbotões, se as quadrilhas do mensalão, dos vampiros, dos sanguessugas estão todas livres e leves e soltas, por que o meu filho deve ser preso? Por que só o meu filho?*

(P4) *Eis a distorção que a impunidade causa. Claro que não há dúvida sobre a necessidade, a correção e a importância da punição a Rubens Bruno e a seus comparsas por espancarem covardemente uma mulher indefesa numa parada de ônibus. Isso não está em discussão. O que está em discussão, o que deve resultar em reflexão, é a perplexidade de um pai mediante a iminente punição de seu filho num país em que a impunidade é uma regra repulsiva. E, mesmo aceitando a punição, qual a punição adequada? Cadeia?*

(P5) *Eis a segunda razão para a perplexidade de Ludovico: prisão para quê? Se – Ludovico deve se perguntar – ninguém vai preso, se as prisões do país são desumanas, por que o meu filho, só o meu filho, deve ser enviado a essa sucursal do inferno? É com prisões assim, transbordando de crueldade e rebaixando homens a animais, que se quer pais entregando filhos criminosos à polícia em nome da justiça? Você, leitor, entregaria seu filho, que cometeu uma violência covarde, para coisificar-se na barbárie das prisões brasileiras?*

(P6) *A sociedade brasileira está se especializando em hipocrisia. O espancamento da doméstica produziu a mais recente: solidarizar-se com ela é imperioso, mas, em paralelo, xingar o pai pela defesa do filho é uma hipocrisia – em um país, repita-se, em que se combinam impunidade debochada e prisões desumanas.*

(P7) *Ainda que punição boa seja sempre para os outros, para o filho dos outros, é preciso reconhecer que só seremos um país capaz de se espantar com a declaração de Ludovico no dia em que criminosos, de gravata ou de chinelo, acabarem na cadeia pelos crimes que cometerem – e a cadeia for um local de punição, sim, mas não de selvageria.*

André Petry, *Veja*, 30 de junho de 2007.

Intelecção

A escrita do texto foi motivada pelo crime de espancamento sofrido por Sirlei Dias de Carvalho Pinto, uma empregada doméstica. Na madrugada do dia 23 de junho de 2007, Sirlei saía da casa onde trabalhava, na Barra da Tijuca, e esperava o ônibus para ir a uma consulta médica em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, quando um carro com os cinco rapazes parou, e os jovens saltaram e começaram a agredi-la.

O crime causou grande comoção nacional e, diante da impossibilidade racional de defesa dos agressores, o autor decidiu escrever sobre a reação social às declarações do pai de um dos jovens, que se pronunciou expressando posição contrária à prisão de seu filho e dos demais, alegando que se tratava de pessoas que, apesar do crime que cometeram, estavam na universidade e trabalhando. A tese do texto busca refutar o consenso social de que o pai deveria entregar seu filho à polícia para pagar pelo seu crime e pode ser formulada da seguinte maneira: no Brasil, a punição boa é a aquela que se aplica ao filho dos outros. O elemento a que o autor recorre para estabelecer o acordo com o leitor é a presunção, ou seja, uma suposição tomada como verdade. Propõe-se, assim, uma tese em que o *pathos* será a estratégia predominante de argumentação.

Seleção

A argumentação do autor gira em torno, fundamentalmente, do *pathos*, ou seja, dirige-se à emoção dos leitores com o intuito de fazê-los contrariar seus valores morais referentes à justiça. Despertar a emoção, no discurso persuasivo, não necessariamente compromete a ética da argumentação, contudo o uso deliberado e intencional de falácias, sim. O texto se estrutura em torno das falácias apresentadas na Tabela 1, por meio das quais o autor constrói sua contra-argumentação.

Tipo de falácia	Descrição
Apelo emocional	Tentar manipular uma resposta emocional no lugar de um argumento válido ou convincente. Apelos à emoção incluem apelos ao medo, inveja, ódio, piedade, orgulho e muito mais. É importante notar que, por vezes, um argumento logicamente coerente pode inspirar emoção ou ter um aspecto emocional, mas a falácia ocorre quando a emoção é usada em vez de um argumento lógico ou de maneira que obscureça o fato de que nenhuma razão racional convincente existe para sua posição.
Tu quoque	“Você também” ou apelo à hipocrisia. Responder uma crítica com a própria crítica. Desvia do ônus de responder a uma crítica de maneira articulada jogando ela de volta para o acusador, mostrando que este também está sujeito à mesma crítica. Esta é uma falácia, pois em nenhum momento o argumentador se defende da crítica.
Pergunta Carregada	Fazer uma pergunta carregada com um pressuposto, de forma que não possa ser respondida sem que o adversário caia em contradição.
Falácia Anekdotica	Usar uma experiência pessoal, relato ou exemplo isolado como evidência.

Tabela 1: Tipos de falácia

Fonte: Elaboração própria.

Elaboração

Ao longo do texto, o autor instaura dois planos discursivos: o narrativo, por meio do qual coloca o leitor em contato com a personagem Ludovico Bruno, pai de Rubens Bruno, um dos agressores de Sirlei Pinto; e o argumentativo propriamente dito, através do qual estabelece a relação autor-leitor. O objetivo dessa estratégia é favorecer a construção de uma cumplicidade entre a personagem e o leitor, de modo que este, ao compartilhar das emoções daquele, apresente-se mais suscetível a uma argumentação centrada no *pathos*. Ao demonstrar empatia com a personagem, o leitor tem uma propensão maior a acatar estratégias persuasivas

que apelem para suas emoções. O título do texto *Você entregaria seu filho?* já antecipa uma falácia que atravessará o texto, a *tu quoque*, usada com o objetivo de demover o leitor de qualquer tentativa de fundamentar sua avaliação em argumentos racionais.

Na introdução (P1-P2), o autor apresenta o fato que motiva o texto através da narrativa. O recorte que ele faz da situação desloca o olhar do leitor, que passa a analisar o ocorrido pelo prisma de um pai que sofre com a prisão de seu filho, e não mais pela via da necessidade de punição a um criminoso. A utilização de um narrador onisciente e do discurso direto coloca o leitor em contato com a personagem justamente através da declaração de Ludovico que provocou a reação social que, mais adiante, o autor classificará como manifestação de hipocrisia: — *Eles cometeram erro? Cometeram. Mas não vai ser justo manter presas crianças que estão na faculdade, estudando, trabalhando.* A contextualização termina com a retomada do plano argumentativo do discurso e a apresentação do problema: *no Brasil, há fortes razões para vacilar entre defender o filho e a justiça.* Antes disso, porém, Petry recorre ao uso de outra falácia, a pergunta carregada, técnica que consiste em formular questões cujas respostas apresentem grandes possibilidades de conduzir o adversário a contradições. A resposta que o próprio autor apresenta às perguntas (*Ludovico Bruno está errado? Ludovico Bruno está moralmente obrigado a defender a prisão do filho? Ludovico Bruno deve colocar a exigência de justiça acima do sentimento paterno?*) atesta que o objetivo delas era obrigar o leitor a confrontar sua própria convicção acerca de qual deveria ser a atitude do pai: *Ludovico Bruno está perplexo – e que atire a primeira pedra o pai que, numa situação parecida, não caísse na perplexidade e vacilasse entre defender o filho e a justiça.* Verifica-se que a resposta dada não responde às perguntas, mas coloca o leitor em xeque, reafirmando, de modo contextualizado, a falácia *tu quoque* já enunciada no título. A tese não é formalmente apresentada, embora já esteja diluída na provocação feita ao leitor: *e que atire a primeira pedra o pai que, numa situação parecida, não caísse na perplexidade e vacilasse entre defender o filho e a justiça.*

No desenvolvimento (P3-P5), o autor amplifica o processo de contra-argumentação. A introdução finaliza com o marcador de refutação: *no Brasil, há fortes razões para vacilar.* Em dois dos três parágrafos do desenvolvimento, Petry vai apresentar essas razões. No primeiro deles, enuncia a primeira: *estamos no país da mais amarga impunidade.* Nesse momento, o autor retoma o plano da narrativa, e o narrador onisciente age como um porta-voz da personagem, formulando um conjunto de questões que apresentam exemplos de impunidade, até finalizar com a seguinte pergunta: *Por que só o meu filho?* Esse parágrafo apresenta duas falácias: a anedótica e o apelo à emoção. A falácia anedótica consistiu em utilizar casos isolados para concluir, generalizando, pela defesa do argumento da impunidade. Ora, se fosse “apenas” o filho de Ludovico Bruno a ser preso, como explicar a conhecida superlotação dos presídios? No máximo, o autor poderia usar os exemplos de impunidade que cita para denunciar a parcialidade da justiça ao julgar de maneira distinta casos que envolvem pessoas famosas ou ricas de um lado, e anônimas ou pobres de outro. Ainda assim, não caberia a generalização. Dessa forma, a pergunta da personagem – *Por que só o meu filho?* – visa à manutenção da empatia do leitor em relação ao drama do pai, reforçando a falácia do apelo à emoção.

No parágrafo seguinte, o autor reconduz o leitor ao plano da argumentação e pressupõe uma possível objeção ao argumento de Ludovico Bruno, qual seja: *Mas, a impunidade verificada em outros casos justificaria a impunidade de seu filho? O senhor acha certo que ele saia impune do crime que cometeu?* Petry até admite que a necessidade de punição ao filho não é algo a ser posto em dúvida. Nesse ponto, o autor evidencia a natureza concessiva de sua contra-argumentação. Contudo, enfatiza que a discussão deve ter outro foco: *O que está em discussão, o que deve resultar em reflexão, é a perplexidade de um pai mediante a iminente punição de seu filho num país em que a impunidade é uma regra repulsiva.* Dessa forma, reforça o apelo à emoção. O parágrafo termina com a resposta a mais uma possível objeção do leitor: *ainda assim Rubens Bruno deve receber alguma punição.* Petry, então, pergunta: *qual a punição adequada? Cadeia?*

No último parágrafo do desenvolvimento, o autor retorna ao plano da narrativa. Utilizando o narrador onisciente especulativo, permite a elocução direta entre narrador e leitor, iniciando pela retomada da generalização construída através da falácia anedótica: *Se – Ludovico deve se perguntar – ninguém vai preso, se as prisões do país são desumanas, por que o meu filho, só o meu filho, deve ser enviado a essa sucursal do inferno?* O discurso do narrador termina com a retomada da falácia do apelo emocional: *É com prisões assim, transbordando de crueldade e rebaixando homens a animais, que se quer pais entregando filhos criminosos à polícia em nome da justiça?* O parágrafo finaliza com o retorno ao plano da argumentação, onde o autor, mais uma vez, confronta o leitor, recorrendo à falácia *tu quoque*: *Você, leitor, entregaria seu filho, que cometeu uma violência covarde, para coisificar-se na barbárie das prisões brasileiras?*

A conclusão abrange os dois últimos parágrafos do texto (P6-P7), nos quais o autor retorna definitivamente ao plano da argumentação. O primeiro deles cumpre a função de sumarizar as posições falaciosas assumidas pelo autor: *A sociedade brasileira está se especializando em hipocrisia. O espancamento da doméstica produziu a mais recente: solidarizar-se com ela é imperioso, mas, em paralelo, xingar o pai pela defesa do filho é uma hipocrisia – em um país, repita-se, em que se combinam impunidade debochada e prisões desumanas.* O segundo se inicia com a afirmação da tese: *Ainda que punição boa seja sempre para os outros, para o filho dos outros,* e termina com uma problematização: *é preciso reconhecer que só seremos um país capaz de se espantar com a declaração de Ludovico no dia em que criminosos, de gravata ou de chinelo, acabarem na cadeia pelos crimes que cometerem – e a cadeia for um local de punição, sim, mas não de selvageria.*

Expressão

A coluna tem como uma de suas principais características a liberdade estilística do autor. O artigo de opinião, ao contrário dos gêneros jornalísticos de natureza informativa, permite ao autor utilizar recursos estilísticos variados para estabelecer sua relação com o leitor. No texto opinativo, os procedimentos de construção da objetividade não são determinantes do estilo a ser adotado no texto, e, conseqüentemente, os processos de estruturação textual, dentre os quais estão as sequências ou tipos textuais, se apresentam como recursos à disposição do arbítrio do autor.

Desde o título, o autor estabelece uma relação dialógica com o leitor, evidenciando sua opção por falar diretamente com ele, provocando-o a confrontar suas próprias convicções. A instauração de dois planos, o narrativo e o argumentativo, desdobra a interlocução do leitor ora com o autor, ora com a personagem de um drama real, e a alternância entre esses planos favorece, a partir da empatia que a dor do pai provoca no leitor, o uso de uma contra-argumentação centrada no *pathos*. Essa dupla interlocução impõe também uma alternância do tom empregado pelos locutores. Assim, o emprego do discurso direto na narrativa evidencia o desespero e a perplexidade do pai, enquanto o autor explicita sua indignação diante da reação social à declaração de Ludovico Bruno, que ele classifica como demonstração de hipocrisia.

A opção do autor por tratar do fato pela perspectiva do pai obriga-o a desenvolver uma contra-argumentação falaciosa como estratégia para evitar a seguinte aporia: defender a atitude do pai, que se mostrou refratário à prisão dos agressores, implicaria negar a aplicação da lei e, por conseguinte, reforçar o argumento da impunidade apresentado pelo próprio autor. Diante desse impasse, o autor recorre às falácias anedóticas, *tu quoque*, apelo à emoção e pergunta carregada.

Do ponto de vista linguístico, predomina a função referencial da linguagem, com pouco uso de adjetivos. O texto segue a tendência jornalística de eliminar o uso frequente de conjunções na função de marcadores argumentativos como forma de favorecer a clareza. Assim, os períodos são justapostos de uma maneira que o próprio leitor possa estabelecer as relações de sentido entre eles. Merece destaque o uso do operador concessivo *Ainda que* para, ao mesmo tempo, introduzir a afirmação da tese e a nova problematização que finaliza o texto. Desse modo, a contra-argumentação concessiva se manifesta no nível global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem transdisciplinar da argumentação permite o tratamento de fenômenos que se encontram entre, aquém e além das disciplinas. A retórica clássica foi capaz de elaborar uma teoria da prática argumentativa que aliava saber e fazer num contexto sociopolítico em que a arte de argumentar era uma habilidade fundamental. Não sem transformações, a retórica se manteve como um saber prático indispensável até que, no século XIX, com o triunfo da ciência positivista, seu descompromisso com a verdade como um valor independente do discurso chocou-se com o ideal de um mundo regido pela racionalidade científica.

O interesse científico pela argumentação fechou-a num hermetismo formal, inspirado na lógica e, portanto, incapaz de abarcar a complexidade do discurso como prática social e política. Da abordagem da argumentação na língua ao estudo das sequências ou tipos textuais, o estudo da argumentação esteve, em face de sua adequação às regras da racionalidade científica moderna, limitado a

descrições sempre parciais que buscavam regular e neutralizar os efeitos de sua complexidade. Dessa forma, tudo o que escapava às possibilidades de um estudo objetivo foi desconsiderado pela ciência.

A nova racionalidade agrupou os saberes em disciplinas distintas e erigiu fronteiras entre elas que só recentemente estão sendo questionadas. A transdisciplinaridade representa uma reação ao problema da fragmentação do saber, questionando sua utilidade e os critérios de sua produção, diante da necessidade de respostas para problemas complexos. A argumentação, como prática social e como objeto de ensino-aprendizagem, é seguramente um desses problemas. Partindo desse pressuposto, o dispositivo teórico-metodológico aqui proposto articulou saberes da retórica clássica, da nova retórica, do dialogismo e da teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin, além da linguística textual, mantendo a abertura para a inclusão de outros saberes disciplinares (sociologia, filosofia, antropologia etc.) ou do senso comum, tendo em vista, por um lado, elaborar representações amplas do objeto e, por outro, projetar sua dimensão aplicada ao ensino. Neste trabalho, o espaço foi suficiente apenas para tratar do primeiro aspecto. Apesar disso, a análise retórica do artigo de opinião realizada a partir do dispositivo apresenta elementos que podem suscitar questões importantes a serem consideradas na avaliação de propostas que concebem o gênero textual como instrumento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. 3. ed. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1997.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CÍCERO. *Retórica a Herênio*. Trad. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- LANGA, E. A.; SICILIA, C. B. *La persuasión periodística: retórica del artículo de opinión*. Barcelona: Editorial UOC, 2015.
- MARSHAL, L. *O jornalismo na era da publicidade*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

NEVEU, E. *Sociologia do jornalismo*. Trad. Daniela Dariano. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NOBLAT, R. *A arte de fazer um jornal diário*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. Carlos Vogt et al. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo: por que as notícias são como são*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

Recebido em 26/09/2016. Aceito em 12/01/2016.

COUNTER-ARGUMENT AND SPEECH: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

CONTRAARGUMENTACIÓN Y DISCURSO: UN ABORDAJE TRANSDISCIPLINARIO

Marcos Bispo dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

ABSTRACT: This article aims to present a transdisciplinary counter-arguments study model in opposition to the formalist approaches that characterize the scientific studies that object in the linguistic theories context. The proposal is based on the assumption that the transdisciplinary approach is necessary whenever it is sought to overcome the disciplinary fragmentation of knowledge, in view of practical objectives for which such knowledge is necessary, but insufficient. As a result, it articulates elements of classical rhetoric, new rhetoric, Bakhtin's theories about speech genres and text and textual linguistics to elaborate a device for analyzing counter-argumentation as a complex process inherent in various sociodiscursive practices. On the basis of that device, an opinion article was examined. It is concluded that, given the counter-argument complexity, the transdisciplinary approach allows a holistic understanding of its sociodiscursive functioning.

KEYWORDS: Counter-arguments. Discourse genres. Argumentative sequence. Transdisciplinary

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo transdisciplinar de estudo da contra-argumentação em oposição às abordagens formalistas que caracterizam os estudos científicos desse objeto no contexto das teorias linguísticas. A proposta parte do pressuposto de que a abordagem transdisciplinar se faz necessária sempre que se busca superar a fragmentação disciplinar dos conhecimentos, tendo em vista objetivos práticos para os quais tais conhecimentos são necessários, mas insuficientes. Em função disso, articula elementos da retórica clássica, da nova retórica das teorias de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e do texto e da linguística textual para elaborar um dispositivo de análise da contra-argumentação como um processo complexo inerente a diversas práticas sociodiscursivas. Com base nesse dispositivo, analisou-se um artigo de opinião. Conclui-se que, dada a complexidade da contra-argumentação, a abordagem transdisciplinar permite uma compreensão holística de seu funcionamento sociodiscursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Contra-argumentação. Gêneros do discurso. Sequência argumentativa. Transdisciplinaridade

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo transdisciplinario de estudio de la contraargumentación en oposición a los abordajes formalistas que caracterizan los estudios científicos de ese objeto en el contexto de las teorías lingüísticas. La propuesta parte del presupuesto de que el abordaje transdisciplinario se hace necesario siempre que se busca superar la fragmentación disciplinar de los conocimientos teniendo objetivos prácticos para los cuales tales conocimientos son necesarios, pero insuficientes. En función de eso, articula elementos de la retórica clásica, de la nueva retórica, de las teorías de Bakhtin sobre los géneros del discurso y del texto y de la lingüística textual para desarrollar un dispositivo de análisis de la contraargumentación

* Adjunct Professor of the Education Department, Collegiate of Portuguese Language e Literature, Campus II, and of the Language Mastering Degree Program, Campus V, at The State University of Bahia. E-mail: mabispo@uneb.br.

como proceso complejo inherente a diversas prácticas sociodiscursivas. Con base en ese dispositivo, se analiza uno artículo de opinión. Se concluye que, dada la complejidad de la contraargumentación, el abordaje transdisciplinario permite una comprensión holística de su funcionamiento sociodiscursivo.

PALABRAS-CLAVE: Contraargumentación. Géneros del discurso. Secuencia argumentativa. Transdisciplinaridad.

1 INTRODUCTION

Historically, rhetorical argumentation has been the subject of controversies around a problem that is also at the core of modern scientific rationality: the matter of truth. The problem began in Ancient Greece and gained the first pages in history through Plato's dialogues in which Socrates' philosophy, committed to the pursuit of truth, confronted the sophists rhetoric, aimed at pragmatic objectives of a sociopolitical nature. The search for truth, in philosophy, required the need to distinguish clearly the true from the false, opposing them as irreconcilable from the ontological and axiological point of view. Sophistic rhetoric, on the other hand, it was not committed to truth or falsity according to philosophical criteria, but it understood them as sociodiscursive constructions arising from the argumentative strategies and techniques use.

With Descartes, modern science begins a process of opposition to rhetoric around the problem of truth, and finally, in the nineteenth century, with the positivist paradigm triumph, rhetoric was progressively and definitively excluded from the educational system. The principle of a science-oriented educational formation, ergo, by the truth, was incompatible with the rhetorical strategies of persuasion, largely uncommitted to the truth in absolute terms.

In the linguistic science context, the argumentation began to be studied in its formal aspects within discrete utterances – argumentation theory in the language - or of textual sequences. That is to say, science has accepted the argument developed in the logic field, more easily adaptable to the scientificity norms, and it has given less importance to the rhetorical argumentation, eccentric, varied and, therefore, less amenable to the modern science rationality.

A transdisciplinary approach must consider what is between, below and beyond the subjects (JAPIASSU, 2006), in view of practical objectives that require diverse knowledge articulation. The argumentation study oriented to the purposes of teaching-learning processes demands the development of a theoretical-methodological model of analysis, that allows to articulate the knowledge related to the argumentative processes to the objectives of Portuguese language teaching, in reference of reading and writing skills development of argumentative texts. Thereunto, it is necessary to observe the following principles:

- A) Place the argumentative genres in the context of effective social practices. This implies considering the sociodiscursive constraints that determine the discursive genres nature, characteristics, and style;
- B) Determine how the communicative situation affects the individuals and how it is affected by them, as well as determine how it appears in the discursive genres.
- C) Identify and evaluate the rhetorical procedures used in the text;
- D) Evaluate how the conversion of a discursive genre into a school object can contribute to the reading and writing skills development defined in the educational policies.

Since rhetorical argumentation is not necessarily based on scientific truths, its constitution and its study involve declarative knowledge of multiple orders, including common sense, emotions, as well as, procedural and conditional knowledge linked to the needed skills to adapt these knowledge to the communicative intentions specificities in different situations.

This work delimits its scope to the approach of the first three principles listed above, with the aim of presenting a counter-argument

transdisciplinary model, as opposed to the formalistic and monodisciplinary approaches, that characterize the scientific studies of this object in the context of linguistic theories. As a result, it articulates elements of classical rhetoric, new rhetoric, Bakhtin's theories about discourse and text genres, as well as, pragmatic theories and textual linguistics, in order to elaborate a device for analyzing counter-argument as a complex process inherent to various sociodiscursive practices. Nevertheless, the model remains open to several other disciplines contribution, which can be used whenever the communicative situation requires it. The opinion article analysis, in the last part of the text, reaffirms the counter-argument complexity as a socially contextualized discursive production.

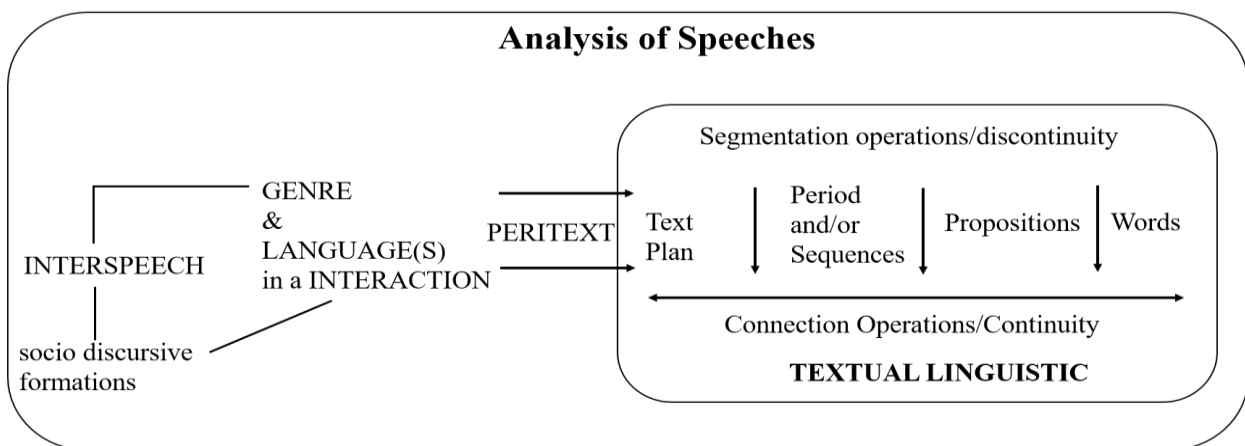
2 THE COUNTER-ARGUMENT AS A SCIENTIFIC STUDY OBJECT

The counter-argument study is a field in which the epistemological problem of the language complexity imposes itself as a challenge to the researcher. The discursive-argumentative social practices are carried out starting from the multiplicity of semiolinguistic operation resources, which are difficult to systematize absolutely or reducible mode, to general laws. It is, therefore, a heterogeneous set of practices that can, at most, be inventoried.

Modern science, as we know, deals with the complexity of the real in a Cartesian way: it cuts the whole into its constituent parts in order to study these units in depth, under the justification that such method would result in a broad understanding of the total object. The method also foresees a final synthesis through which the whole would arise redetermined. How to explain, then, that Cartesianism has become synonymous of fragmented knowledge and, consequently, one of the main influences in the specialization of scientific knowledge process? Among the causes that seem most plausible, it is precisely the difficulty of determining the whole. In general, the whole is only a virtual projection, to which the study of certain discrete objects becomes the subject departure and arrival point.

The proposal to consider textual linguistics as a component of Adam's discourse analysis (2008) proposes to break with the watertight autonomy of other approaches to text and discourse studies while recognizing the dependence and complementarity relation that these disciplines maintain - or must maintain - among themselves. Its modular and multidisciplinary project presents itself as an alternative to the monodisciplinary, fragmentary approaches in the field of text / discourse sciences and as an attempt to answer the study problem of the units without the proper understanding of the whole.

Figure 1 presents a schema that places the subdomain of textual linguistics in the broader field of discourse analysis. From right to left are the elements that govern the propositions threads in the system that constitutes the unit "text", textual linguistics object. From left to right are the elements through which are accomplished the downward regulation that the social situations of interaction, in the languages and in the given genres, impose on the statements. These are the discourse analysis objects.



Picture 1: Speeches Analysis General Outline

Source: Adam (2008, p. 41)

In the downward regulation context, Adam conceptualizes discourse analysis through the interdiscourse notions, a discursive formations product, discursive genres, language, and context. Discursive formations, a concept originally formulated by Foucault and reformulated by Pêcheux in the French discourse analysis context, allow us to relate discourse and genres as notions that define the traits of public and normative stabilization of social practices of language. Discursive formations are thus a constraints system that determine what can and should be said in a given social context, including the nature, form and values of discursive genres. Hence also derives the understanding that language is not enough to produce utterances. The statement conception formulated by Foucault (2004, p. 110) is adopted here:

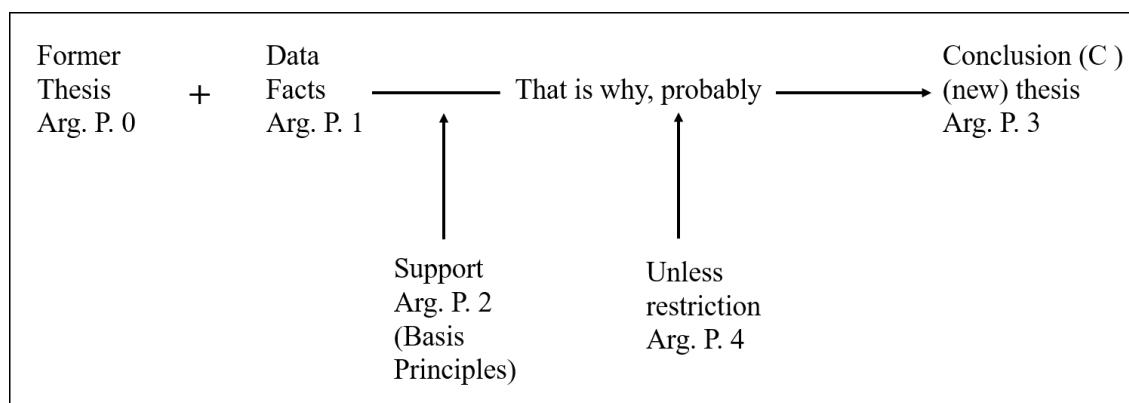
It is not enough to say a sentence, not even to say it in a determined relation with a field of objects or in a determined relation with an individual, so that there is a statement. For it to be a statement, it must be related to an entire adjacent field. Or rather, since it is not a supplementary relation that comes to impress upon the others, a sentence can not be said, it can not be made, that it arrives at a statement existence without a collateral space use; A statement always has populated borders with other utterances.

Adam also proposes the notion of "co(n)text" to deal with cases where the isolated utterances interpretation is based either on the statements (re)construction on the left of the scheme, Figure 1, and / or on the right (co-text) as in the contextualization operation, which would consist of a recovery process of the enunciative scene that makes possible the considered statement.

Regarding to the upward regulations, Adam postulates that textual linguistics role in the discourse analysis consists in formulating theories and descriptions of the elementary utterances threads that constitute the text. According to Figure 1, the textual units are subjugated to two types of textualizing operation. Segmentation refers to sublevels whose units can be studied separately, as objects of other subjects, which affirms the multidisciplinary character of textual linguistics. The attachment operations give an account for the different segments articulation to construct semantic units, by which, a textual segment is recognized. In this model, the counter-argument is a content of textual sequences, more precisely of the argumentative sequences.

Adam defines the sequences as complex textual units formed by a limited number of propositions-statements: the macropropositions. Macroproposition is a kind of period whose principal feature is to be a unit, linked to other macropropositions, all occupying well-defined positions within the ordered whole of the sequence. "Each macroproposition fits its sense in relation to the others in the hierarchical unity of the sequence complex " (ADAM, 2008, p. 204). Sequences are distinguished from periods because their composition depends on propositions preformatted combinations. These different possibilities of combination are at the narrative, argumentative, explanatory, dialogical and descriptive sequences base. Adam assigns sequences to pragmatic properties, classifying them as sociodiscursive macroactions that the Speech Act Theory (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1981) does not allow to describe.

The argumentative sequence, as Adam conceives it, represents the articulation product between the argumentation theory in the language, by Ducrot (1987), Anscombe and Ducrot (1997), and the logic-based model of Toulmin (2006), based on logic, besides the dialogical principle, which locates the argumentation always in relation to an effective or virtual counter-discourse. The passage from an argumentative period (proposition series connected by connectors) to the argumentative sequence, occurs when its linguistic structure evidences the objective of demonstrating-justifying and / or disproving a thesis or certain arguments of an adverse thesis. Thus, the complete prototypical argumentative sequence presents the following form, and it already contemplates the counter-argument treatment:



Picture 2: Prototypical Argumentative Sequence

Source: Adam (2008, p. 233)

As Adam points out, the scheme does not present a mandatory linear order. Each period (P.) is an argument in the sequence (arg.) towards the conclusion (C). The (new) thesis (P. arg. 3) can be initially formulated and resumed, or not, by a conclusion that duplicates it at the sequence end. The previous thesis (P. arg. 0) and the supports (elements in the lower part of the diagram) may be understood. Thus, the scheme has two modes of argument:

- a) The *justification* (P. arg. 1 + P. arg. 2 + P. arg. 3): in this type, the interlocutor is little taken into account and the argumentative strategy is dominated by the presented knowledge;
- b) *Dialogical* or *counter-argumentative* (P. arg. 0 and P. arg. 4): in this type, the argumentation aims the knowledge transformation.

The following example, presented by Adam, illustrates how the model works:

[e1] *Dominique Perret, radical skier*: "[e2] [neg. C] *We are not suicidal kamikazes*.
[e3] [F1] *CLEAR, we take risks*, [e4] [F2] *BUT are calculated*."

Moving out from the logical sequence form to its linguistic expression co(n) textual, the periods are expressed as statements (e). The assertion in quotation marks points out the change of announcer from [e1] to the other statements. The *CLEAR* connector points out that the speaker accepts, in the form of a concession, that [F1] (the fact that "we take risks") can be considered as suicidal behavior (assertion of an implicit conclusion [C]: they could [therefore] think that "we are kamikazes"). The support [Base: B1] is not explicit. Its interpretation can be made around in the following reasoning: taking risks is to risk his life; Voluntarily risking his life is a suicidal behavior similar to the World War II Japanese fighters [B1]. On the other hand, chaining refers to restriction, through an argumentative BUT. Thus, if taking risks [F1] is suicidal behavior [C], take calculated risks, such as professional, corresponds to an "unless if / or unless that". The fact [F2] of calculating risks [e4] leads to a non-C conclusion (it is not suicidal behavior, even if all hazards can not be eliminated[e2]).

The descriptive model proposed by Adam starts from a pluridisciplinary theoretical conception of the discourses textual analysis. However, the study of the argumentative sequence highlights the scientific approach limits to the complex phenomena treatment, even in the disciplinary interaction context. The argumentative sequence analysis, situated to the right of the scheme presented in Figure 1, is completely independent of the elements to the left of the same schema, where the discursive aspects of language are arranged. The definition of argumentative sequence as a structural unit eschews the argumentative process complexity in the discourse genres, leaving the impression that the procedures of local analysis can easily be transposed into the global analysis of argumentative genres. Thus, the model disregards the sociointeractional and discursive factors that affect the individuals, the different strategies and appropriated argumentative techniques and the stylistic resources for the discursive projects materialization.

3 THE COUNTER-ARGUMENT AS A COMPLEX DISCURSIVE PROCESS

Monodisciplinary approaches, given the limits of observing the scientific rationality rules, provide only fragmentary representations of the argumentation organic whole. Other perspectives that directly or indirectly involve argumentation, such as Perelman and Olbrechts-Tyteca's new rhetoric, and Bakhtin's theories about text and discourse genres, greatly extend the field study possibilities, but still leave out of their scope certain rhetorical argumentation fundamental aspects. On the other hand, the classical rhetoric holism can not, in a transpositive way, fit adequately into the contemporary social context to respond satisfactorily to the questions that involve argumentation. Thus, the model we propose takes into account these different contributions, while recognizing their limitations, which leads us to characterize the transdisciplinary approach to argumentation as a practice that does not demarcate rigid boundaries between theory and practice, scientific knowledge and other knowledge forms (common sense, philosophical, artistic, religious, etc.), reason and emotion.

3.1 ANALYSIS DEVICE

In the language studies history, one can affirm that rhetoric was the only discipline that managed to promote, in the text production teaching, the articulation between discourse, subjectivity, argumentation and texts production within determined social practices, considering persuasion as a way of thinking invested in a way of acting, the art of combining, inseparable from the art of using.

As it is well known, rhetoric was born in Greece, among men who improved one of their most refined oratory pleasures, the gift of eloquence. The appearance of the *polis*, by the 8th and 7th centuries b. C., with its specific government system, was one of the decisive events in the history of Greek Thought. The existence of one or more assemblies and councils with magistrates chosen from among eligible personalities, made governmental decisions collective, once they were voted after discussion in those councils and assemblies, with mandatory participation for the entire community, which had sovereign right there (excluding slaves, women and metics - resident foreigners). All the general interest questions that were the sovereign's responsibility began to be submitted to the oratory art and they must have to be clarified at the end of a debate; therefore, it was necessary for them to be formulated in discourse, to enter into the mold of antithetical demonstrations, of opposing arguments. Between politics and logos, then, there was a close link, a reciprocal bond. In essence, the political art was the language manipulation.

Aristotle's rhetoric, thanks to his concern to conceptualize and distribute each step and all the mechanisms that interact in the art of eloquence organization, became, to posterity, the mandatory manual for excellence of the best way of composing a discourse. By "deepening the premises and the syllogism course", it teaches a very peculiar knowledge of the object, since in each case, theoretically, it is necessary to see what may be capable of generating persuasion. Hence their rules serve not only to a specific and proper genre, but act as any method substratum that seeks to convince. The proofs, given by the speech itself, are of three kinds: either they reside in the moral character of the speaker - the *ethos* (indispensable, especially when there is no possibility of obtaining certainty in the treated matters); Or in the dispositions - that are created in the audience - the *pathos* (when you can get them to feel a passion); Or in what the speech itself seems to show, in the construction of reasoning - the *logos* (in this case, the truth or a simulacrum of it).

These norms need to be adapted to the three genres of rhetoric - a subdivision that will underlie all subsequent eloquence treatises: the deliberative genre, when it is advised or discouraged to decide on matters of private or public interest; The judiciary, which always involves an accusation and a defense; And the epistemic genre, which turns to praise and censure. In these distributive conceptions of the oratory functions, there is one of the Aristotle's fundamental contributions to the permanence of rhetorical concepts: he ends up, indirectly, proposing the listener, the audience, the reader, the spectator, the enunciative, the narrator, the co-enunciator etc., as the truthful judge of the speech efficiency, causing all theory to converge to argumentation. Hence, Book II of Rhetoric Art revolves around a kind of passions theory, which among other concepts, establishes the distinction between *ethos* and *pathos*: in the first case, persuasion stems from qualities centered on the speaker personality; In the second, in the audience. The Book III of Rhetoric Art deals with the elocution and composes, with the passions study, the highlight of the work. It is developed according to the "just measure" precept, dear to the Greeks:

The style will have the desired convenience, if it expresses the passions and the characters and if it is closely related to the subject. This relationship exists either when important matters are not taken for granted, nor emphatically vulgar subjects, when one does not decorate an ordinary word. (ARISTOTLE, 1959, 203)

So detailed are these proposition developments, which impose the speech division into parts, each containing its own style: the exordium, the exposition, the proof, and the epilogue. It's worth to cast in this opportunity, the speech figures which, taken up by the Romans, will give a more pragmatic tone to Latin rhetoric.

The emergence of a new discursive paradigm, instituted by modern science, which aspired to achieve the nature of things, will exclude from the statement the enunciator and the collocutor, and it will refer to the verdictory discourse mechanisms in the impersonality of an individual who says "it is known", "it is evident", "it is granted". The erasing, in the enunciation of the enunciator, and his knowledge, by means of impersonal constructions such as those cited, and also by reference processes such as "it was seen" or "it will be seen," is intended to produce the impersonal individual, who does not mimic any social role, it rather unmasks a position which, for this very reason, indeterminates the discourse enunciator.

As it loses its centrality, the rhetoric is reduced to one of its parts: the elocution. In the context of romanticism, this is re-proposed as an expressive resources inventory, which are no longer associated with the specified matter by the convenience of each discursive genre, but they are used to obtain a deviant language use, adequate to the originality requirement that guides literary production after the 18th century. With the preponderance of elocution, the adjective "rhetorical" begins to designate, pejoratively, the discourse whose lack of substance would be masked by the emphasis on expression.

However, from the 1960s a new rhetoric appears in Europe, namely Perelman and Olbrechts-Tyteca, whose most important book is the *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. In this work, its authors started from a problem, neither linguistic nor literary, but philosophical: how to base the judgments of value? What allows us to say that this is fair or that it is not beautiful? In sum, the treatise describes the rational argumentation strategies, but it fails to recognize the affective aspects of rhetorical argumentation, essential to persuasion. In spite of this, the Perelman and Olbrechts-Tyteca postulates (2005), allied to elements of the old rhetoric and the contemporary linguistic theories, are important contributions for the analysis device for texts construction and production, that will compose the general scheme of the argumentativity intended in this work.

Perelman and Olbrechts-Tyteca state that there is no possible argumentation without some prior agreement between the speaker and his audience. This agreement is obtained through common, implicit or explicit assumptions, which take the form of values, facts, truths and assumptions. The Treaty distinguishes four argument categories:

- 1) *The almost logical*. Each of the quasi-logical arguments is related to a logical principle such as identity or transitivity and, like them, they are *a priori*, in a way that they do not appeal to experience.
- 2) *Those that are based on the structure of the real*. They do not rely on logic, but on experience, on recognized links between things. Here, to argue is not to imply but to explain.
- 3) *Those who found the structure of the real*. They are empirical, but they do not rely on the structure of the real: they create it or at least they complete it, arranging things to make sense that was previously unseen and unsuspected.
- 4) *Those who dissociate a notion*. The arguments of the fourth type are to dissociate notions into hierarchical pairs, such as appearance/reality, middle/end, letter/spirit, etc. They distinguish themselves from all other arguments which associate the notions.

Bakhtin's studies represent another important contribution to the argumentation study. Although he does not deal with argumentation explicitly, the Bakhtinian theory of discourse genres is a fundamental reference when it comes to thinking of the notion of genres beyond the Aristotelian classification of rhetorical and literary genres. Bakhtin (2003) devoted two chapters to the treatment of the theme, *Speech genres* and *The problem of the text in linguistics, philology, and the human sciences: An experiment in philosophical analysis* in which he presented the foundations of his theory and listed a set of statements peculiarities that will be very useful for this work, as it will contribute to the elaboration of what could be called the organic macrostructure of discourse genres. He defined three aspects of the statement as a unit of discursive communication:

- i) **The interchange of the individuals of the discourse.** The statement is a link in the discursive communication chain and it is willing for the response of the other, for its responsive understanding, which can take different forms;

- ii) **The conclusiveness of the statement.** It is a kind of internal aspect of the individuals' alternation in discourse, which can only occur precisely because the speaker said everything he wanted to say at a given moment under given conditions. This wholeness is determined by three elements closely connected in the statement organic whole:
 - a) *Exhaustibility of the object and the sense.* The object is objectively inescapable, but when it becomes the statement *subject*, it gains a relative conclusibility under certain conditions, according to the objectives set by the author.

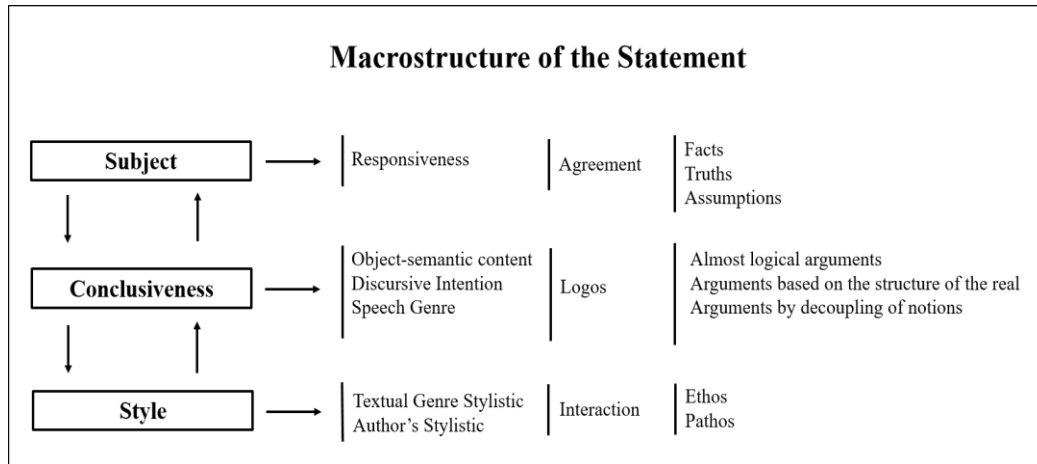
 - b) *Draft speech of the author.* In each statement we cover, interpret, feel the *author's discursive intention*, which determines the whole of the statement, its volume and its boundaries.

 - c) *Stable gender forms of the utterance.* The author's discursive intention is taken place in the choice of a certain discourse genre. This choice is determined by the given field specificity of discursive communication, by thematic considerations, by the situation in which communication takes place, by the personal and social composition of its participants, etc.

- iii) **The author's style.** The Phrase as a language unit has no author and only if it is working as a full statement becomes the individual speaker opinion in a concrete situation. Thus, the choice of the linguistic means and the genres of discourse is determined, first of all, by the author's ideas centered on the object and the sense. This determines the stylistic-compositional peculiarities of the statement, which must also take into account the statement relationship with the author himself and with other participants in the communication.

Bakhtin presents a general statements description and their constituent elements that, although it also extends to the argumentative genres, it does not contemplate all the rhetorical argumentation aspects. Even though it is not a monodisciplinary perspective, its scope does not make direct reference to argumentative techniques. The proposal, however, has the merit of putting the discourse genres as a nuclear concept of the reflections on language, considerably broadening the study possibilities, if compared to the classical rhetoric genres. The new rhetoric does not even present a classification or theorizing about the genres.

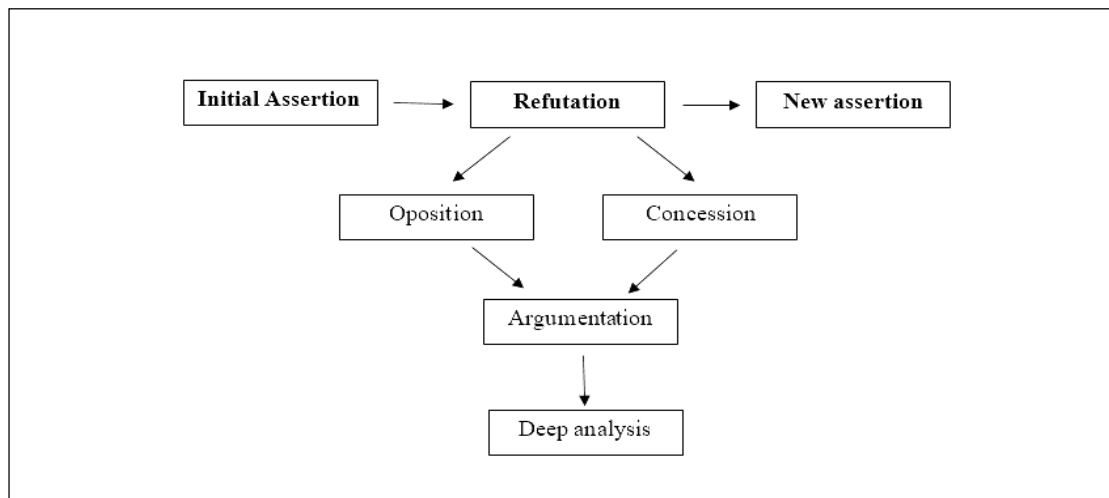
A transdisciplinary approach to contemporary rhetorical argumentation cannot disregard these different perspectives of study, so it must have a theoretical-methodological model that contemplates them, to a greater or lesser degree, but it must be open to the point of allowing the insertion of other knowledge. Figure 3 shows an overview of this analysis device.



Picture 3: Argumentative text analysis/ production Device

Source: Elaborated by the author.

Counter-argumentation is a responsive, dialogic process by which ideas put in a given context are totally or partially rejected. In this sense, its construction puts into operation all the elements present in Figure 3. Whoever counter-arguments always stems from ideas of others that he intends to invalidate, and this is a condition to establish his opinion on a certain subject. It is a complex process involving some formal and functional steps, as shown in Figure 4.



Picture 4: Counter-Argument Structure

Source: Elaborated by the author.

The schema presents an order or sequence of steps and procedures that constitute the counter-argumentation, applicable at the local level, that is, the periods or paragraphs, as well as at the global level, covering all the discursive project materialized in a specific textual genre. The initial assertion, which may be a thesis or argument, should be the starting point of any counter-argumentative project. Refutation is the process by which one intends to deny partially or totally the initial assertion. When the total negation occurs, it means that the author completely rejects the others' assertion, configuring the opposing counter-argument; When the author admits the possibility of assenting with part of the foregoing in the initial assertion, proceeds to the concessive counter-argument, preserving the content which it agrees with, while rejecting the central foundation of others' affirmation. The oppositional or concessive author's attitude is explicit in the text through linguistic resources that go beyond the discrete argumentative markers studied by the argumentation theories in the language (ASCOMBRE and DUCROT, 1997; KOCH, 2004; GUIMARÃES, 2007), being possible that phrases or periods can function as refutation markers.

After making explicit his position on the initial assertion, the author must present an analysis in which he justifies and deepens his evaluation and, for this, we must resort to arguments centered on *ethos*, *pathos* or *logos*, including the possibility of using fallacies, which are logically invalid arguments. The deep analysis prepares the way for the final assertion presentation, which may represent the author's thesis or argument. The style employed by the author to construct the counter-argument will be defined in relation to the greater or less freedom allowed by the stylistic characteristics of the discursive genre and the communicative situation.

4 THE COUNTER-ARGUMENT IN AN OPINION ARTICLE

In this section, we will use the transdisciplinary theoretical-methodological device presented, to analyze the opinion article genre. Initially, we will situate the genre in the context of effective social practices, that is, within the relations framework between journalism and society, which implies considering the sociodiscursive constraints that determine the opinion article's nature, characteristics and style, and further on determines how these factors influence the individuals and are affected by them. Then, the rhetorical procedures used in an opinion article will be analyzed and evaluated.

4.1 *ETHOS* AND THE SPEECH ORDER IN JOURNALISM

Journalism, a field of human activity, brings in contact information/opinion professionals and society around general interest issues, it is the object of many representations in the social imaginary. The prior journalistic *ethos*, that is, the set of images through which the journalism nature and functions can be understood, can be internal, relative to the representations that the professionals have of the own activity, or external, when the reference is made to the different understanding forms of the journalistic activity by society in general. These representations may converge or diverge in several aspects, especially in relation to the journalistic activity ends and means. For example, the press' freedom principle as a democratic element may give rise to criticism of the journalists' performance when the news or journalistic matters refers negatively to individuals, entities or political groups that feel impaired by the information provided. In such cases, although journalists may resort to procedures that aim at granting objectivity to the transmitted information, their prior external *ethos* may hinder the reader's co-operation, which may not be able to accept the contents disclosed. This demonstrates that the journalistic text production is not a simple activity but rather it reflects a set of forces and representations that need to be adequately addressed by professionals and requires a critically appropriate reception by the readers.

In the professional sphere, of the internal *ethos*, journalism is also a commercial activity allied to its social function related to the information treatment and transmission. This is, undoubtedly, a tension factor in the press and society relations, since commercial logic imposes on the journalistic activity a series of coercions, arising from the advertising medium, which are not usually well seen by society. Thus, a challenge for journalism is to perform well its functions linked to communication without giving up the commercial side. Marshal (2003, p. 17) warns that

Journalism undergoes radical mutations and it becomes to be constituted and normalized by the ethic of postmodern capitalist freedom. The capital ethic penetrates and imbues itself in the press with the power of a postmodernity *deus ex machina*. The previously immaculate language of the public interest ends up becoming preferentially a sphere of manipulations and licentiousness. The press, therefore, is speaking the capital language.

In this line, Noblat (2014) emphasizes that the search for advertisers determines that journalism is capable of turning the important thing into an interesting thing. This affects, for example, the selection of themes and news (the negative ones are preferable to the positive ones), it makes sure that what is chosen presents more possibilities to please the public. Noblat also emphasizes the importance of titles and headlines, including reflections on the use of verbs and punctuation marks that can bring the reader closer or further away.

The relations between journalism and advertising are at the basis of the previous external *ethos* that raises doubts about journalistic

impartiality. Underlying this certain ideal skepticism or an unfounded belief that the press should be impartial, therefore, objective. Traquina (2012) assumes that journalistic objectivity, unlikely to what is supposed, does not mean the subjectivity refusal, but the adoption of a series of procedures that professionals use to assure a level of credibility and, thus, to avoid possible criticism of their job.

Langa and Sicilia (2015) corroborate the objectivity thesis as a discursive effect, but they understand that the interpretation limits and possibilities are also related to the constraints imposed by the different discursive genres. From the general classification of informative and opinionated genres within journalism, they postulate that, in the former, interpretation refers to facts and situations, while, in the latter, interpretation adopts a moral bias. In addition, the various genres of information or opinion functionality establishes another distinctive feature. While the interpretation, in the informative genres requires causes, supporting data and facts, the opinion represents a personal judgment expressed according to the freedom of thought on debatable issues. Faced with this, the procedures for constructing objectivity apply, above all, to informative genres. In the genres of opinion, what is expected is exactly the exercise of the argumentative freedom expression on the part of those who write them.

4.2 THE OPINION ARTICLE RHETORIC

In journalism, different genres are classified as belonging to the opinion domain: the editorial, the article, the chronicle, the commentary, the review, the letter to the reader and the reader's letter. Although there are functional, formal, thematic, and stylistic principles to distinguish them, in practice it is not such a simple task. In general, communication vehicles establish specific spaces for the allocation of each genre and this ends up being an additional distinctive criterion. Thus, the editorial, the letter to the reader and the reader's letter appear in well defined spaces that favor their rapid identification. However, the same does not apply to the opinion article genres, chronicle, and comment, although they appear in a section called a column. This space is characterized by the presence of personal and creative genres characterized by the literary resources presentation, the freedom to choose the theme, the author's subjective style importance, whose expressive strength is often based on the intellectual and emotional resources combination.

Facing the difficulty of definitively distinguishing the opinion genres, Langa and Sicilia (2015) use the expression "opinion article" in a broad sense, as a generic designation that encompasses all the opinion journalistic genres, and sometimes they use it in a narrow sense, referring only to those that appear in the columns. This last one will be the conception we adopted in this work.

The columns main characteristic is the freedom that the columnist has to choose themes, as well as to decide how to approach them, the language and the tone to express the ideas. The columnist thus becomes an attraction pole for the readers who share his way of thinking, establishing with them relations of complicity and trust.

When you have an opinion article in front of you, most readers do not realize that some preliminary steps were necessary, that involved designing, planning, and finalizing the text. The following will present the rhetorical elements that are triggered by a writer from the text conception to the presentation of the text as a finished product.

Intellection or understanding

The opinion article can cover the most varied subjects, according to the subtype of journalism (cultural, political, investigative, sports, etc.). From the semantic-object point of view, the theme is the element that grants the discourse unity; From a dialogical point of view, it shows the interactive relations between individuals and their communicative intentions (responsiveness). The intellection or understanding is the phase in which the author defines the article's theme and its communicative intention. This process involves the evaluation of a series of factors that determine the possibilities of treatment of the topic and under what circumstances it is more convenient to approach it; For this, it is required world knowledge, research and reflection from the author's part.

In the argumentative texts, we must pay attention to the detail of not confusing the theme with the matter. The difference between

the matter and the theme lies on the intentionality expression: the matter presents itself only as a reference object of the argumentative discourse, while the theme is characterized by presenting the author's opinion on the matter and, in this way, it defines the argumentative text orientation. In non-argumentative texts, the subject can be identified with the theme, but this does not occur in texts characterized by the convincing or persuading purpose. The theme is expressed through the thesis, a propositional nature statement that expresses the author's opinion, and its formulation takes into account the elements that Perelman and Olbrechts-Tyteca group in the agreement concept (truths, values and presumptions).

Intellection, therefore, is a preliminary phase of textual production that demands a process of comprehensive theme amplification, imposing on the author the need to seek adjacent or secondary ideas that allow the deepening of the argumentation.

Selection

This is also a textual production preliminary phase in which the author must carry out the search and selection of arguments to support the thesis. From classical rhetoric, three types of argumentative strategies are distinguished: those based on logical reasoning (*logos*), those that act on the emotions of the receiver (*pathos*) and those related to the character and credibility of the emitter (*ethos*). Depending on the theme, there may be in the text the predominance of a type of proof, making it emotional, rational or ethical; In others, it can occur a combination of the different strategies.

Thanks to *ethos*, the article of opinion's author establishes complicity with the reader, guides him in the ideas reception, he justifies the communicative text intention and, in this way, he acquires the necessary legitimacy to deal with the themes. For this reason, it is common for media companies to include professionals from other fields, as well as journalists (literary, artists, sociologists, philosophers, sportsmen, historians, politicians, economists, etc.) relying on the previous *ethos* they hold in society, drawing more readers.

The ability of including in the text the author's emotions and feelings aims at generating emotions and awakening the reader's sympathy. Although it is common to oppose *ethos* and *pathos* to *logos*, we can not lose sight of the fact that both the emitter's image construction and the strategies used to provoke emotions in the receiver are rational procedures adopted in the communicative intentions function. In this sense, so many rational arguments as fallacies (arguments that are not logically supported) can be used to construct the emitter's image and to arouse emotions in the receiver. In this perspective, *logos* would be the central argumentative strategy.

Elaboration

This phase involves the planning and elaboration of the text first versions, according to the compositional form of the discursive genre. The tasks of planning and writing can be given at different times or at the same time. Here, the elements listed or defined in the integration and selection phases for textual composition are triggered and organized. The opinion article, like several other genres, presents three basic structural units: introduction, body and conclusion.

The main purpose of the introduction is to capture the reader's attention. Its two main constituent elements are contextualization and problematization. In the first, we present the idea or the text motivating fact, from which the author defines the theme. In the second, based on the author's thesis, the problem is formulated and it will be the object of reflection in the text. Eventually, the thesis can be explained in the introduction, but even when this does not occur, it is already possible to identify the text argumentative orientation through the linguistic marks present in the presenting contextualization and problematization way.

The body is the argumentative debate space. Each paragraph that composes it presents a fragment of the debate and revolves around an adjacent idea to the theme. Despite the argumentative techniques predominance typically identifiable as such, argumentation involves the expository, narrative, conversational, and other language acts use. The argumentative debate aims to trace the reflective path through which the author seeks to lead the reader to the intended persuasive outcome. When the thesis is presented in the introduction, the argument approaches a demonstration. In general, the ideas presentation in the argumentative debate paragraphs

obeys a growing gradation, in which it starts with the weaker argument and ends up with the stronger.

The conclusion is the moment / space in which the argumentative process ends in the direction of the thesis, and in which the author's answer is addressed to the problem presented in the introduction. The conclusion complete structure is composed of summarization, which summarizes the arguments presented in the body; The thesis(re) affirmation, supported and strengthened by the developed argument; The answer to the initial problem, which may be the thesis itself, a proposal for a solution or even a new problematization, signaling that solving the starting problem requires facing other problems.

Expression

This phase deals with the verbal expression review and adjustment of the arguments listed in the selection and ordered in the textual elaboration phase. Here the objectives are: to define the text dominant style and tone, as well as the ornamental resources to be used. A good choice of stylistic resources (linguistic and pragmatic) contributes decisively to the success of the author's discursive project. The style is directly linked to the tone that one wishes to print to the utterance, if sober or moderate, aggressive or weighted, serious or satirical, etc.

As already mentioned, the opinion article is a genre that provides stylistic freedom for the author and, therefore, it is not committed to the objectivity principles that characterize informative genres. However, this does not mean that the author can totally neglect to observe the norms established in the style manuals elaborated by the communication companies in which they act, or that they can always assume positions in default of what establishes the editorial line adopted by the company.

4.3 RHETORIC ANALYSIS OF AN OPINION ARTICLE

In this section, we will analyze an opinion article from the rhetorical model outlined in the previous section. The text of the journalist André Petry was published in the edition of *Veja* magazine on June 30, 2007.

Would you give your son up?

(P1) "Bye, son." That was how Ludovico Bruno said goodbye to his 19-year-old son Rubens, who helped beat the housekeeper Sirlei Dias de Carvalho Pinto in Rio de Janeiro. With his son on board a police car, Ludovico, the father, cried, ran his hand over his head, squirmed disoriented, and ended up giving a statement that caused more or less widespread astonishment. In defense of his son, he said:

– "Did they make a mistake?" They did. But it will not be fair to keep in jail children who are in college, studying, working.

(P2) Is Ludovico Bruno wrong? Ludovico Bruno is morally obliged to defend his son's arrestment? Should Ludovico Bruno place the demand for justice above parental feeling? The answer: Ludovico Bruno is perplexed - and throw the first stone at the father who, in a similar situation, did not fall into perplexity and hesitate between defending his son and justice. Because in Brazil, there are strong reasons to hesitate.

(P3) The first, the very first, is that we are in the country of the most bitter impunity. If - Ludovico must wonder - no one is arrested, if the confessed murderer of the journalist Sandra Gomide is free, if the senators mock the country with shameful explanations about their millions to the gusts, if the gangs of mensalão, vampires, leeches are all free and light and loose, why should my son be arrested? Why only my son?

(P4) This is the distortion that impunity causes. Of course, there is no doubt about the need, the correctness and the importance of the punishment to Rubens Bruno and his accomplices for cowardly beating a helpless woman at a bus stop. This is not under discussion. What is at issue, which should result in reflection, is the perplexity of a father through the impending punishment of his son in a country where impunity is a repulsive rule. And, even accepting punishment, what is the proper punishment? Jail?

(P5) Here it is the second reason for Ludovico's perplexity: prison for what? If - Ludovico must wonder - no one is arrested, if the country's prisons are inhumane, why should my son, only my son, be sent to this branch of hell? It is with such prisons, overflowing with cruelty and downgrading men to animals, that you want parents handing criminal sons to the police in the name of justice? Would you,

reader, betray your son, who has committed a cowardly violence, in order to make himself susceptible to the Brazilian prisons barbarism?

(P6) Brazilian society is specializing in hypocrisy. The beating of the housekeeper has produced the most recent: to be in solidarity with her is imperative, but, in parallel, cursing the father for the defense of his child is a hypocrisy - in a country, repeating, where it is matched mocked impunity and inhuman prisons.

(P7) Although good punishment is always for others, for the children of others, we must recognize that we will only be a country capable of being surprised by Ludovico's declaration on the day that criminals, in ties or slippers, end up in jail for crimes that they commit - and the jail is a place of punishment, yes, but not of savagery.

André Petry, Veja, June 30, 2007.

Intellection

The text writing was motivated by the crime of beating suffered by Sirlei Dias de Carvalho Pinto, a housekeeper. At dawn on June 23, 2007, Sirlei left the house where she worked in Barra da Tijuca and she was waiting for the bus to go to a medical appointment in Duque de Caxias, in the Baixada Fluminense neighborhood, when a car with five boys stopped, and the young men jumped and began to knock her around.

The crime caused a great national commotion and, faced with the rational impossibility of defending the aggressors, the author decided to write about the social reaction to the one of the young boy's father's statements, who pronounced himself expressing a contrary position to the arrestment of his son and the others, claiming that they were people who, despite the crime they committed, were at university and working. The text thesis seeks to refute the social consensus that the father should give his son to the police to pay for his crime and it can be formulated as it follows: in Brazil, the good punishment is the one that applies to the children of others. The element that the author uses to establish the agreement with the reader is presumption, that is, an assumption taken as truth. Thus, a thesis is proposed in which *pathos* will be the predominant argumentation strategy.

Selection

The author's argument revolves around *pathos*, that is, it addresses the readers' emotions in order to make them contradict their moral values regarding to justice. Awakening emotion, in persuasive speech, does not necessarily compromise the argumentation ethics, yet the deliberate and intentional use of fallacies, does. The text is structured around the fallacies presented in Table 1, through which the author constructs his counter-argument.

Fallacy Type	Description
Emotional appeal	Try to manipulate an emotional response instead of a valid or compelling argument. Appeals to emotion include appeals to fear, envy, hatred, pity, pride, and much more. It is important to note that sometimes a logically coherent argument can inspire emotion or have an emotional aspect, but the fallacy occurs when emotion is used instead of a logical argument or in a way that obscures the fact that no convincing rational reason exists to its position.
<i>Tu quoque</i>	"You too" or appeal to hypocrisy. Answer a criticism with the criticism itself. It deviates from the burden of answering to criticism in an articulate way by throwing it back to the accuser, showing that it is also subjected to the same criticism. This is a fallacy because at no time does the arguer defend himself from criticism.
Loaded Question	Ask a question loaded with an assumption so that it cannot be answered without the adversary falling into contradiction.
Anecdotal Fallacy	Use personal experience, story or isolated example as evidence.

Table 1: Fallacy Type

Source: Elaborated by the author.

Elaboration

Throughout the text, the author establishes two discursive plans: the narrative, through which he puts the reader in contact with the character Ludovico Bruno, Rubens Bruno's father, one of Sirlei Pinto's aggressors; the argumentative itself, through which establishes the author-reader relationship. This strategy objective is to promote the complicity construction between the character and the reader, so that the latter, in sharing the emotions of the former, is more susceptible to a *pathos*-centered argument. By demonstrating empathy with the character, the reader has a greater propensity to engage in persuasive strategies that appeal to their emotions. The text title, "Would you give your son up?" it already anticipates a fallacy that will cross the text, the *tu quoque*, used to discourage the reader from any attempt to base their assessment on rational arguments.

In the introduction (P1-P2), the author presents the fact that motivates the text through the narrative. His cut of the situation shifts the reader's gaze, which begins to analyze what occurred in the father prism who suffers because of his son's arrestment, and no longer through the need of punishment to a criminal. The use of an omniscient narrator and direct speech puts the reader in contact with the character precisely through Ludovico's statement that provoked the social reaction that the author later classifies as a hypocrisy manifestation: "*Did they make a mistake? They did. But it will not be fair to hold prisoners who are in college, studying, working.*" The contextualization ends with the resumption of the speech argumentative plan and the problem presentation: *in Brazil, there are strong reasons to hesitate between defending the child and justice*. Before that, however, Petry resorts to the use of another fallacy, the loaded question, a technique that consists in formulating questions whose answers present great possibilities of leading the adversary to contradictions. The answer the author himself brings to the questions (*Ludovico Bruno is morally obliged to defend the arrestment of his son, and Ludovico Bruno must place the demand for justice above his father's feelings?*), states that their objective was to oblige the reader confronts his own conviction as to what his father's attitude should be: "*Ludovico Bruno is perplexed - and let the first stone throw the father who, in a similar situation, did not fall into perplexity and hesitate between defending his son and justice*". It turns out that the answer given does not answer the questions, but puts the reader in question, reaffirming, in a contextualized way, the quantum *tu quoque* already stated in the title. The thesis is not formally presented, although it is already diluted in the provocation made to the reader: "*and let the first stone throw the father who, in a similar situation, did not fall into perplexity and hesitate between defending the child and justice.*"

In the body (P3-P5), the author amplifies the counter-argument process. The introduction ends with the refutation marker: "*in Brazil, there are strong reasons to hesitate*". In two of the three paragraphs of the body, Petry will present these reasons. In the first one, it states the first: "*we are in the country of the most bitter impunity*". At this point, the author resumes the narrative plan, and the omniscient narrator acts as a spokesperson for the character, formulating a set of questions that present examples of impunity until finalizing with the following question: "*Why only my son?*". This paragraph presents two fallacies: anecdotal and the appeal to emotion. The anecdotal fallacy consisted in using isolated cases to conclude, generalizing, by defending the argument of impunity. Now, if it were "only" Ludovico Bruno's son to be arrested, how to explain the well-known overcrowding of the prisons? At most, the author could use the examples of impunity he cites to report the justice partiality by judging differently cases involving famous or wealthy people, at one side, and anonymous or poor, at the other. Even so, generalization would not fit in it. In this way, the character's question - "*Why only my son?*" - aims at maintaining the reader's empathy for the father's drama, reinforcing the appeal to emotion fallacy.

In the following paragraph, the author brings the reader to the level of argument and presupposes a possible objection to Ludovico Bruno's argument, namely: "*But would impunity in other cases justify the impunity of his son? Do you think he would get away with the crime he committed?*" Petry even admits that the need for the child punishment is not something to be doubted. At this point, the author highlights his counter-argument concessive nature. However, he emphasizes that the discussion should have another focus: "*What is at issue, what should result in reflection, is the father's perplexity through the impending punishment of his son in a country where impunity is a repulsive rule.*" In this way, it reinforces the appeal to emotion. The paragraph ends with the answer to one possible reader's objection: *still, Rubens Bruno should receive some punishment. Petry then asks: "[...] what proper punishment? Jail?*"

In the body's last paragraph, the author returns to the narrative plane. Using the omniscient speculative narrator, he allows the direct elocution between narrator and reader, beginning with the resumption of generalization built through the anecdotal fallacy: "*If -*

Ludovico must wonder - no one is arrested, if the country's prisons are inhumane, why my Son, only my son, should be sent to this branch of hell? "The narrator's speech ends with the resumption of the emotional appeal fallacy: *"It is with such prisons, overflowing with cruelty and lowering men to animals, handing over criminal children to the police in the name of justice?"* The paragraph ends with a return to the argument plan, where the author once again confronts the reader, using the *tu quoque* fallacy: *"You, reader, would give your son up, who committed a cowardly violence, in order to make things worse in the Brazilian prisons barbarism?"*

The conclusion covers the last two paragraphs of the text (P6-P7), in which the author returns definitively to the argumentation plan. The first of them fulfills the function of summarizing the fallacious positions assumed by the author: *Brazilian society is specializing in hypocrisy. The beating of the housekeeper has produced the most recent: to be in solidarity with her is imperative, but, in parallel, cursing the father for the defense of his child is a hypocrisy - in a country, repeating, where it is matched mocked impunity and inhuman prisons.* The second begins with the thesis affirmation: *"Although good punishment is always for others, for the children of others..."* and it ends with a problematization: *"we must recognize that we will only be a country capable of being surprised by Ludovico's declaration on the day that criminals, in ties or slippers, end up in jail for crimes that they commit - and the jail is a place of punishment, yes, but not of savagery."*

Expression

The column has as one of its main characteristics the author's stylistic freedom. The opinion article, unlike the informative nature's journalistic genres, allows the author to use varied stylistic resources to establish his relation with the reader. In the opinion text, the procedures for constructing objectivity are not determinant of the style to be adopted in the text, and, consequently, the textual structuring processes, among which are the textual sequences or types, are presented as resources available to the author's agency.

From the title, the author establishes a dialogical relation with the reader, evidencing his option to speak directly with him, provoking him to confront his own convictions. The establishment of two plans, the narrative and the argumentative, unfolds the reader's interlocution with the author, sometimes with a real drama character, and the alternation between these plans favors, from the empathy that the father's pain causes in the reader and a *pathos*-centered counter-argument use. This double interlocution also imposes a tone alternation used by the announcers. Thus, the narrative direct speech use evidences the father's despair and perplexity, while the author makes explicit his indignation at the social reaction to the Ludovico Bruno's statement, which he classifies as a hypocrisy demonstration.

The author's choice, that treat the fact from the father's perspective, obliges him to develop a fallacious counter-argument as a ploy to avoid the following aporia: defending the father's attitude, which was refractory to the aggressors' arrestment, would imply denying the Law application and, therefore, it would reinforce the author's own impunity argument. Faced with this impasse, the author resorts to the anecdotal, *tu quoque*, appeal to emotion and loaded question fallacies.

From the linguistic point of view, the language referential function predominates, with little use of adjectives. The text follows the journalistic tendency to eliminate the conjunctions frequent use with an argumentative markers function as a way of favoring clarity. Thus, the periods are juxtaposed in a way that the reader himself can establish the meaning relations between them. It is worth mentioning the concessive operator use *"Still"* to introduce, at the same time, the affirmation thesis and the new problematization that finishes the text. In this way, concessive counter-argument is manifested at the global level.

5 FINAL CONSIDERATIONS

The argumentation transdisciplinary approach allows the treatment of phenomena that fall between and beyond subjects. Classical rhetoric was able to elaborate an argumentative practice theory that linked to "knowing" and "doing" in a sociopolitical context, in which the arguing art was a fundamental skill. Not without transformation, rhetoric remained as an indispensable practical knowledge until, in the nineteenth century, with the positivist science triumph, its disengagement with the truth as an independent

value of discourse, clashed with the ideal of a world ruled by the Scientific rationality.

The scientific interest in argumentation has closed it in a formal hermeticism, inspired by logic and, therefore, incapable of embracing the discourse complexity as social and political practice. From the approach of argumentation in language to the sequences or textual types study, the argumentation study was limited to partial descriptions that sought to regulate and neutralize the effects of its complexity, due to its adequacy to the rules of modern scientific rationality. In this way, everything that escaped the objective study possibilities was disregarded by science.

The new rationality has grouped the knowledges into distinct disciplines and erected boundaries between them that have only been questioned recently. Transdisciplinarity represents a reaction to the knowledge fragmentation problem, questioning its utility and the criteria of its production, given the need for answers to complex problems. The argumentation, as a social practice and as a teaching-learning object, is surely one of these problems. From this assumption, the theoretical-methodological device proposed here, articulated the classical rhetoric knowledge, new rhetoric, Bakhtin's dialogism and discourse genres theory, as well as textual linguistics, accepting the other disciplinary knowledges inclusion (sociology, philosophy, anthropology, etc.) or common sense, on one hand, focusing on elaborating broad representations of the object and, on the other hand, projecting its applied dimension to teaching. In this work, there was only the opportunity to deal with the first aspect. Nevertheless, the opinion article rhetorical analysis carried out from the analysis device presents elements that can raise important questions to be considered in the proposals evaluation that conceive the textual genre as a pedagogical tool.

REFERENCES

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008.

ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. 3. ed. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1997.

ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CÍCERO. *Retórica a Herênio*. Trad. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LANGA, E. A.; SICILIA, C. B. *La persuasión periodística: retórica del artículo de opinión*. Barcelona: Editorial UOC, 2015.

MARSHAL, L. *O jornalismo na era da publicidade*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

NEVEU, E. *Sociologia do jornalismo*. Trad. Daniela Dariano. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NOBLAT, R. *A arte de fazer um jornal diário*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. Carlos Vogt et al. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo: por que as notícias são como são*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

Recebido em 26/09/2016. Aceito em 12/01/2016.

PROCESSOS ARGUMENTATIVOS EM ARTIGO DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROCESOS ARGUMENTATIVOS EN EL ARTÍCULO DE OPINIÓN DE LAS OLIMPIADAS DE LA
LENGUA PORTUGUESA

ARGUMENTATIVE PROCESSES ON A OPINION ARTICLE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE
OLYMPICS

Gilton Sampaio de Souza*

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francisca Lúcia Barreto de Lima Soares**

Secretaria de Educação do Estado do Ceará

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar os diferentes tipos de argumentos, considerando-os partes centrais dos processos argumentativos, em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), escritos sobre o tema “O lugar onde vivo”. Para analisar os argumentos nos artigos selecionados, adotamos como base os pressupostos da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), associados aos estudos de Bakhtin (2003, 2010) e de Souza (2003, 2008, 2009), dentre outros. Para tanto, selecionamos cinco artigos premiados em diferentes concursos (2008, 2010, 2012), de domínio público, disponíveis no sítio oficial da Olimpíada. A maioria dos artigos estudados tem suas teses constituídas pelos argumentos que fundamentam a estrutura do real, com destaque para as relações de causa/efeito e de fato/consequência. Com base na ligação estabelecida entre os fatos, os oradores/articulistas procuram compreender essas relações e, ao mesmo tempo, explicar e justificar com argumentos as polêmicas que envolvem problemáticas relacionadas à sua vivência em comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião. Discurso argumentativo. Nova Retórica. Olimpíada de Língua Portuguesa.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar los diferentes tipos de argumentos, teniendo en cuenta las partes centrales de los procesos argumentativos, en los artículos de opinión de la Olimpíada de la Lengua Portuguesa (OLP), escritos sobre el tema “El lugar donde vivo”. Para analizar los argumentos en los artículos seleccionados, adoptamos como base teórica los presupuestos de la Nueva Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), asociados a los estudios de Bakhtin (2003, 2010) y de Souza (2003, 2008 y 2009), entre otros. Para ello, seleccionamos cinco artículos premiados en diferentes concursos (2008, 2010 y 2012), que son de dominio público, y están disponibles en el sitio oficial de la Olimpíada de la Lengua Portuguesa. La mayoría de los artículos tienen sus

* Professor de Linguística da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara). Líder do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). E-mail: giltonssouza@gmail.com.

** Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Ceará, na cidade de Aracati. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da UERN, em Pau dos Ferros/RN. E-mail: luciablina@yahoo.com.br.

tesis constituidas por los argumentos que fundamentan la estructura de lo real, destacando las relaciones de causa/efecto y hecho/consecuencia. Con base en la conexión establecida entre los hechos, los oradores/autores buscan comprender estas relaciones y, al mismo tiempo, explicar y justificar argumentos y polémicas que implican problemáticas relacionadas con su experiencia en la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Artículo de opinión. Discurso argumentativo. Nueva Retórica. Olimpíadas de la lengua Portuguesa.

ABSTRACT: This study aims to analyze the different types of arguments, considering them central parts of argumentative processes, in opinion articles of the Portuguese Language Olympiad written on the topic “Where I live.” To analyze the arguments in the selected articles we adopted the assumptions of the New Rhetoric (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), associated with the studies of Bakhtin (2003, 2010) and of Souza (2003, 2008, 2009), among others. We selected five articles awarded in different competitions (2008, 2010, 2012), which are in public domain, available on the official site of the Olympics. Most of the articles have their theses made by the arguments that support the actual structure, highlighting the relations of cause/effect and fact/consequence. Based on the established connection between the facts, speakers/ writers seek to understand these relationships and at the same time, explain and justify arguments and controversies involving issues related to their experience in the community.

KEYWORDS: Opinion article. Argumentative discourse. New Rhetoric. Portuguese Language Olympiad.

1 INTRODUÇÃO

As relações humanas tornam-se possíveis por meio do diálogo, o que implica a presença de sujeitos constituídos como parceiros, em situações de interação social, as quais se efetivam nos discursos. Nesse contexto, a ação de argumentar apresenta-se como fator essencial para o estabelecimento e para a manutenção de todo e qualquer tipo de relação comunicativa. À escola, como espaço de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, cabe a tarefa de ampliar o universo discursivo do aluno, favorecendo o seu diálogo com o mundo em que vive. Nessa perspectiva, estando clara a importância do trabalho com os gêneros textuais, este estudo investiga discursos oriundos do ambiente escolar, produzidos em sala de aula para atender a determinados fins que extrapolam os limites da sala ou mesmo da escola.

Trabalhamos com o artigo de opinião, por meio do qual o produtor defende seu ponto de vista sobre determinado assunto. Essas produções foram elaboradas a fim de participar de um concurso de textos de abrangência nacional, a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), tendo sido, todos os artigos analisados, premiados nacionalmente nas Olimpíadas.

A pesquisa consiste, então, em analisar, nos artigos vencedores da OLP, os argumentos mais recorrentes, ou ainda aqueles que por sua força argumentativa dão sustentação aos processos argumentativos, apresentando-se como os principais argumentos mobilizados para a construção do discurso subjacente aos artigos. Para isso, constituímos como *corpus*¹ de análise cinco artigos de opinião, premiados nas OLP nos anos de 2008, 2010 e 2012, orientados pela temática “O lugar onde vivo”, proposta geral da OLP.

Os textos, recolhidos do site da OLP², estão codificados seguindo uma ordem, com letra para indicar artigo (A), número para indicar a ordem (aleatória) de 1 a 5 e ano (08, 10, 12). Ei-los: A1/08 (*Cavaleiros da Cana versus Mecanização*); A2/10 (*Lobos disfarçados de cordeiros*); A3/10 (*A violência adentrou os muros de nossas escolas. E agora?*); A4/12 (*O Haiti é aqui*); e A5/12 (*Natal: noiva do sol, amante da prostituição*).

Assim, por ser a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) uma ação de resultados reconhecidos nacionalmente, caracterizada como uma proposta de intervenção nos diversos níveis de ensino na escola pública, a escolha dos artigos se justifica pela necessidade de

¹ Os excertos dos artigos de opinião trabalhados neste trabalho e parte das análises aqui desenvolvidas são constitutivos da Dissertação de Mestrado “A argumentação em artigos de opinião das Olimpíadas de Língua Portuguesa”, de autoria de Francisca Lúcia Barreto de Lima Soares, defendida no Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a orientação do professor doutor Gilton Sampaio de Souza, em dois de outubro de 2015.

² Os artigos analisados como *corpus* da presente pesquisa podem ser acessados, na íntegra, no sítio oficial das Olimpíadas de Língua Portuguesa, no link: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

analisar cientificamente produções consideradas exemplares; no caso deste estudo, por haverem utilizado os processos argumentativos de forma tão satisfatória que os classificou como vencedores num concurso de abrangência nacional.

Considerando ainda que OLP busca promover a melhoria no desenvolvimento da escrita, com base em uma proposta metodológica de gêneros do discurso, essa pesquisa justifica-se também por analisar artigos de opinião, em que o aluno é estimulado a opinar, a assumir uma postura sobre uma questão polêmica.

Determinada a importância do *corpus* estudado sob a perspectiva da Nova Retórica, buscamos apresentar aproximações com a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), além de outros autores como Reboul (2004), Meyer (2007), Abreu (2006) e Souza (2003, 2008, 2009).

Este artigo está organizado em cinco seções, assim distribuídas: a *introdução*, que acabamos de escrever, em que constam os objetivos, as justificativas e as questões metodológicas da pesquisa; a seção das *orientações teóricas*, sobre conceitos-chave da argumentação retórica, especialmente sobre as técnicas argumentativas e os tipos de argumentos a elas vinculados; a *análise dos dados*, em que os principais argumentos encontrados nos artigos de opinião são descritos e interpretados; e, por último, a *conclusão*, na qual retomamos os principais dados.

2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

Ao produzir qualquer discurso, o orador/produtor do texto tem à sua disposição uma variada quantidade de recursos aplicáveis à elaboração de seus argumentos, à construção de sentidos sobre o objeto de seu texto. Nos estudos de argumentação retórica, alguns conceitos são essenciais para interpretação dos discursos e dos argumentos que lhe são subjacentes.

Para a Nova Retórica, a própria noção de discurso assume uma feição especial, uma orientação argumentativa, uma vez que

[...] o discurso é um ato que, como todo ato, pode ser objeto da parte de um ouvindo, de uma reflexão. [...] Os planos em que essa reflexão se situa serão, aliás, muito diversos. Ela poderá analisar o discurso como ato, como indício, como meio; poderá referir-se unicamente ao seu conteúdo, ou não descuidar de nenhum dos fatores que o constituem. Poderá notadamente referir-se à linguagem utilizada: enquanto o orador descrever o que 'viu', o ouvinte pensará talvez no significado psicológico ou fisiológico da visão. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 213-214).

Assim, o discurso, para a Nova Retórica, é visto como indício, como meio de circular sentidos, espaço de produção de argumentos. Nessa perspectiva, todo discurso é argumentativo, sendo essa uma característica constitutiva da linguagem. Além disso, é pelo discurso que se efetivam os processos argumentativos, pois estes funcionam como mecanismos discursivos e retóricos produzidos por oradores/locutores. Nesses processos argumentativos estão em foco os próprios oradores, os argumentos apresentados, as técnicas e as teses, o auditório e o público-alvo a quem o orador se dirige. Neles, as teses se apresentam como proposições que anunciam o verdadeiro ou o falso sobre uma realidade concreta ou abstrata, articuladas aos demais elementos que constituem as argumentações nos mais diferentes discursos, orais ou escritos, em quaisquer gêneros e esferas da comunicação humana (SOUZA, 2008).

Nesses processos de discursivização e de ações retóricas, as técnicas argumentativas e os argumentos utilizados se apresentam como centrais, como eixo de toda orientação argumentativa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) propõem a classificação das técnicas argumentativas em quatro tipos de argumentos, a saber: argumentos quase-lógicos, argumentos fundados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real, esses reunidos por associações de noções; somando-se ainda aos três os argumentos por dissociações de noções.

O quadro a seguir apresenta de forma sintética os principais elementos do processo argumentativo, elaborado com base nos pressupostos teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

Quadro sinótico dos tipos de argumentos

Grupos	Técnicas Argumentativas	Tipos de Argumentos	
ASSOCIAÇÃO DE NOÇÕES	ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS	a) Argumentos de contradição, da incompatibilidade e do ridículo; b) por identidade, definição, analiticidade e tautologia; c) a regra de justiça e reciprocidade; d) argumentos de transitividade, de inclusão e de divisão; e) argumentos de comparação	
	ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Ligações de sucessão	Pragmático
			Finalidade
			Desperdício
	Superação		
Divisão			
Ligações de coexistência	Autoridade		
	Prestígio		
	Ruptura e travagem		
Ligações simbólicas	Dupla hierarquia		
	Diferenças de ordem		
ARGUMENTOS QUE FUNDAM O REAL	a) fundamento pelo caso particular (exemplo, ilustração e modelo/antimodelo); b) raciocínio pela analogia.		
DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES	PARES HIERARQUIZADOS	a) aparência/realidade; b) meio/fim; e c) individual/universal.	

Quadro 1: Quadro sinótico de tipos de argumentos na Nova Retórica

Fonte: Soares (2015)

Com base no quadro, buscamos especificar a essência desses argumentos, visto que servirão de subsídio para a análise dos textos que intentamos.

2.1 ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS

A lógica fundamenta-se em raciocínios formais, utilizando-se de linguagem simbólica que se aproxima do raciocínio lógico-matemático, embora tirem sua força persuasiva de sua ligação a modelos de raciocínio incontestados (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Os argumentos quase-lógicos se afastam dos raciocínios formais por permitirem variadas interpretações, visto que estão relacionados a circunstâncias sociais que não lhes permitem a simplificação própria dos processos puramente científicos. Ao contrário dos princípios lógicos da demonstração, apresentam-se passíveis de serem refutados, dado que não são “puramente lógicos”. Eis os principais:

a) Argumentos de contradição, de incompatibilidade e do ridículo - Na linguagem formal o absurdo resulta da contradição; na argumentação, no entanto, a incompatibilidade é apresentada para ser contornada e aceita a fim de que não se incorra no ridículo, que está para a argumentação assim como o absurdo está para a demonstração (REBOUL, 2004). Trata-se de uma afirmação que conflitua com uma opinião baseada na lógica, aceita pelo interlocutor; exemplo disso é a ironia, recurso que consiste em dizer o contrário do que, na verdade, deve ser dito.

b) Argumentos de identificação e definição, analiticidade e tautologia - A identificação de um termo em relação a outro já constitui em si um argumento quase-lógico, por ser o resultado de uma escolha por parte do orador. Pode ser completa ou parcial, e como sua elaboração implica um posicionamento, revela a subjetividade. Um dos elementos mais característicos da identificação é a definição, frequentemente utilizada quando se busca por meio da análise um direcionamento que objetiva afetar o outro, convencê-lo ou persuadi-lo.

A definição é um tipo de argumento que se vale do raciocínio da significação, colocando em relação de identidade duas expressões: aquela cujo significado se pretende conhecer e outra que traz o significado da primeira. Mais do que simples artefato para a elaboração de textos puramente explicativos, ao contrário, constrói argumentos a partir da relação desses elementos. Um caso específico de identificação que merece ainda ser destacado é o da tautologia, que se baseia na repetição de termos, embora os significados sejam diferentes.

c) Argumento de regra de justiça e de reciprocidade - Embasados numa relação de simetria, os argumentos de reciprocidade visam à aplicação do mesmo tratamento a situações diferentes, despertando pela racionalidade de sua aplicação uma noção de justiça. É uma regra verificável na conduta diária, nas mínimas ações humanas em que se espera que o vínculo entre o antecedente e o consequente resulte em uma transferência de ponto de vista.

Assim, presumimos, por exemplo, que aqueles que fazem parte de um grupo social, de uma nação ou mesmo da raça humana devem gozar dos mesmos direitos e partilhar dos mesmos deveres. São noções formais fundamentadas na natureza das coisas que, no entanto, estabelecem-se nas relações argumentativas. Advém da regra de justiça classificarmos atitudes em justas ou injustas quando percebemos que posicionamentos ou ações foram tomados em escalas diferentes para situações idênticas. Por exemplo, no caso da parábola do filho pródigo, à primeira vista parece injusto receber com festa um filho que já tinha recebido sua herança enquanto o outro que ficou a serviço do pai não teve o mesmo tratamento.

d) Argumento de transitividade, de inclusão e de divisão - De acordo com os teóricos da Nova Retórica,

A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos a e b e entre os termos b e c, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 257).

Esse argumento compreende a noção do todo a partir da soma de suas partes, numa relação quase matemática. Quando se parte da compreensão de que aquilo que não faz parte de nenhuma das partes não faz parte do todo, temos aí o argumento da divisão, o que na realidade só se verifica quando o todo e as partes são homogêneos.

e) Argumentos de comparação: os pesos, as medidas e as probabilidades - A comparação entre termos permite justificar um a partir de outro ou de outros da mesma categoria ou da mesma situação. Constitui-se como uma das formas mais recorrentes de argumentação na vida cotidiana. Trata-se de argumentos “[...] apresentados como constatações de fato, enquanto a relação de igualdade ou desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do orador” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 275). Mesmo confrontando realidades distintas, devem ser distinguidos tanto dos argumentos de identificação quanto do raciocínio por analogia. Podem ser citadas, como exemplo de comparação, as noções de peso e de medida, ainda que não façam referência à quantidade especificamente, mas ao efeito que podem assumir no jogo argumentativo.

As comparações também podem ser fundamentadas: i) por oposições, como quando se contrapõe o pesado ao leve; ii) por ordenação quantitativa, como quando se baseia em unidade de pesagem; e iii) por ordenamento, como quando se utiliza uma escala de peso (o mais pesado que). O argumento pelo sacrifício é o tipo de comparação que consiste em estabelecer o valor de uma coisa – ou de uma causa – pelos sacrifícios que são ou serão feitos por ela (REBOUL, 2004). Há ainda o argumento pela probabilidade que leva a considerar que uma escolha resulta da análise da frequência de resultados positivos a ela associados.

2.2 ARGUMENTOS FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL

Os argumentos que se baseiam em situações concretas, experimentadas na vida real, não se relacionam à lógica, mas se fundamentam na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas. Recorre-se a eles utilizando-se aquilo que é aceito ao que se pretende admitir. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), “Desde que haja elementos do real associados uns aos outros numa ligação reconhecida, é possível fundar nela uma argumentação que permite passar daquilo que é admitido ao que se quer admitir”. Depreende-se desse pressuposto a possibilidade dessas estruturas produzirem efeitos de sentido dependendo da orientação argumentativa, quer como fatos, quer como verdade, quer como presunção. Vejamos:

a) Ligações de sucessão - Essas relações se caracterizam pela busca de justificativas, causas e explicações para as teses que se busca defender. Para construí-las, recorre-se às relações de causa/efeito, de consequência/finalidade etc. Analisando os fatos de acordo com tais relações, vale destacar alguns argumentos que se baseiam nessas ligações: i) argumentos pragmáticos - que avaliam um fato ou acontecimento a partir de consequências favoráveis ou desfavoráveis; ii) argumentos por finalidade - “[...] são fundados na ideia de que o valor de uma coisa depende do fim cujo meio é ela” (REBOUL, 2004, p. 175); iii) argumentos pelo desperdício - justificam a conclusão de algo sem sucesso pelo fato de ter sido iniciada. Ainda há o argumento de superação, que “[...] consiste em seguir sempre, em ir além para conquistar um crescimento constante. E, finalmente, o argumento de direção, que consiste em rejeitar uma coisa mesmo admitindo que é inofensiva ou boa – porque ela serviria de meio para um fim que não se deseja” (REBOUL, 2004, p. 175).

b) Ligações de coexistência - Com o intuito de unir elementos da mesma natureza, as ligações de coexistência relacionam os atributos à essência e os atos a pessoas. Esses argumentos visam estabelecer uma relação entre realidades diferentes, como, por exemplo, se atribui a alguém que tem uma qualidade ou um defeito a partir da observação de atos, constituindo o argumento de pessoa. Nesse raciocínio encontramos o argumento de autoridade, que se baseia em atos ou no prestígio de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e cujo valor social serve como recurso de prova para sustentar uma tese. E há, ainda, o recurso de prestígio, que se fundamenta no prestígio moral, entre outros, de alguém que pode estimular outras pessoas a imitá-lo.

Na contramão do argumento de autoridade, cabe destacar as técnicas de ruptura e travagem que se estabelecem a partir de relações antagônicas entre as pessoas e suas ações. Para Reboul (2004, p.178), essa técnica (argumento *ad hominem*) “[...] consiste em refutar uma proposição, recorrendo a uma personalidade odiosa [...] ou então ressaltando as fraquezas de quem o enuncia”.

Na verdade, as técnicas de ruptura e travagem objetivam refrear a construção de um juízo de valor com base em preconceitos existentes entre o ato e a pessoa, o que impediria o auditório de aceitar os argumentos do orador. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)

propõem que a interação entre o fato e a pessoa seja posta em ação quando existir uma incompatibilidade entre o que julgamos da pessoa e o que pensamos do ato.

c) Ligações simbólicas - Embora os significados dos símbolos mudem de acordo com o meio, as ligações simbólicas, por seu valor sociocultural, apresentam-se frequentemente associadas às ligações de coexistência, consistindo na aceitação de determinados valores em detrimento de outros. Como exemplo podem ser citados os símbolos que representam as religiões, a pátria, as agremiações esportivas, entre outros.

A escala de valores que se estabelece entre os termos constitui o argumento de dupla hierarquia em que um se sobrepõe a outro, já admitidos pela sociedade. Reboul (2004, p. 179) cita um exemplo dado por Aristóteles ao dizer que: “O que pertence a um deus é preferível ao que pertence a um homem, o que pertence à alma é preferível ao que pertence ao corpo”.

A dupla hierarquia se constrói no estabelecimento de uma escala de valores entre os termos, em relação à escala já admitida pela sociedade. Ainda como argumento de hierarquia há o argumento *a fortiori*, que considera o que está com maior razão, enquanto serve-se do limite entre as hierarquias para escolher uma das duas. E, finalmente, há os argumentos por diferenças de grau e de ordem, relativos às noções quantitativas (diferenças de grau) e qualitativas (diferenças de ordem).

2.3 ARGUMENTOS QUE FUNDAM A ESTRUTURA DO REAL

Ainda que não se apoiem na estrutura do real, essas técnicas também são empíricas, na verdade criam ou pelo menos a completam, estabelecendo nexos não vistos ou não suspeitados entre as coisas. Partem de um fato particular para a construção de generalizações, com argumentos indutivos. Este argumento vai do fato à regra, podendo ser subdividido em: fundamentos pelo caso particular (exemplo, ilustração, modelo/antimodelo) e raciocínio por analogia. Os primeiros baseiam-se na relação entre estruturas enquanto que a analogia baseia-se nas semelhanças entre coisas de natureza diferentes. Vejamos:

a) Argumento pelo exemplo, por ilustração e por modelo/antimodelo - Quando o orador utiliza um exemplo como argumento, na realidade busca fundamentar uma tese já conhecida pelo auditório. Essa deve ser de caráter incontestável, visto que deve levar a uma conclusão. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 405) defendem que “Um caso particular observado, jamais pode estar em contradição absoluta com um juízo cuja universalidade é empírica. Ele só pode reforçá-lo ou enfraquecê-lo”.

A argumentação pela ilustração funciona como recurso de presença e, de acordo com Souza (2008, p. 64), “[...] se o exemplo busca a incontestação do fato, porque pretende fundamentar, a ilustração busca impressionar, mexer com a imaginação, porque parte de uma regra reconhecida socialmente”.

É fácil confundir o argumento pela ilustração com o argumento pelo exemplo; no entanto, o primeiro fundamenta a regra, enquanto o último utiliza fatos ou eventos particulares a fim de “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 410). Outra diferença é o fato de que o argumento por ilustração pode representar algo fictício, duvidoso e induzir à generalização, enquanto o argumento pelo exemplo de forma alguma pode ser refutado. O argumento pelo modelo consiste em sugerir a imitação de determinadas ações, como na admiração que alguém exerce sobre o orador, com base em condutas ou ações que lhe conferem prestígio social. “Se a referência a um modelo possibilita promover certas condutas, a referência a um contraste, a um antimodelo permite afastar-se delas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407). Essa assertiva sugere algo a ser evitado, um antimodelo, relacionado a alguém cujas ações fogem dos padrões de comportamento aceitos pelo auditório.

b) Argumento por analogia - Segundo Reboul (2004, p. 185), “Raciocinar por analogia é construir uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança de relações”. A analogia é estabelecida a partir da semelhança entre dois pares de termos, ainda que estes sejam de realidades diferentes. Na relação analógica, “a” está para “b” assim como “c” está para “d”. A analogia vai além da simples comparação, uma vez que lida com uma realidade concreta e outra abstrata, enquanto a comparação

lida apenas com realidades concretas. O objetivo desse tipo de argumento é esclarecer o “tema” – aquilo que se quer provar, algo abstrato – a partir do concreto, o “foro”. É em suma uma busca pela verdade dos fatos a partir de semelhanças de relações.

Quando a analogia permite expressar elementos do tema e do foro com omissão de outros, configura-se como metáfora. A metáfora tem caráter argumentativo quando é empregada em função da defesa de uma tese ou opinião, de outra forma restringe-se seu uso ao estilo de texto. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a fusão do domínio do tema e do foro, quando tem como objetivo criar uma emoção poética, melhor se presta a essa relação e os tornam praticamente indissociáveis.

2.4 ARGUMENTOS POR DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES

Até este ponto foram apresentadas técnicas relativas à associação de noções ou de elementos aparentemente independentes. Ao contrário dessas, existem ainda técnicas que buscam de alguma forma dissociar ou romper noções estabelecidas em pares hierarquizados, a fim de dissipar incompatibilidades com base na constatação de que todo discurso pode se contrapor a outro.

Esses argumentos pretendem remover a incompatibilidade de uma tese, por meio da decomposição de um conceito, buscando apresentar uma visão coerente com a realidade. Entre os pares construídos hierarquicamente em nossa cultura podem ser citados, segundo Reboul (2004): meio/fim, consequência/princípio, ocasião/causa, relativo/absoluto, subjetivo/objetivo, múltiplo/uno, normal/normativo, individual/universal, particular/geral, teoria/prática, linguagem/pensamento, letra/espírito.

O par hierarquizado aparência/realidade é o mais representativo da dissociação de noções, que permite com que sejam vistas duas realidades, uma aparente e uma verdadeira, uma vez que nem sempre a realidade aparente é, de fato, verdade. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) citam o exemplo de um bastão que, mergulhado parcialmente na água, torna-se aparentemente curvo quando se olha, e reto quando se toca. Duas realidades incompatíveis, pois uma é real, a outra é apenas aparência.

O estudo das técnicas argumentativas cumpre a função de possibilitar o conhecimento dos elementos retóricos implicados na elaboração e na defesa de suas teses, embora fique claro que essas técnicas são passíveis de falhas, podendo ser refutadas. Para Reboul (2004, p. 194), “[...] não se espera de um argumento apenas que ele seja eficaz, isto é, que seja capaz de persuadir seu auditório; espera-se que ele seja justo, isto é capaz de persuadir qualquer auditório, de dirigir-se ao auditório universal”.

3 ANÁLISE DOS DADOS: ARGUMENTOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO

Teceremos neste ponto do estudo algumas considerações sobre o processo de escolha que leva o aluno a optar por determinado tipo de argumento no intuito de convencer o leitor sobre a validade de sua tese. Sabemos que nesse processo precisamos considerar um conhecimento prévio em que se manifesta o diálogo com o mundo, visto que o discurso, por seu caráter dialético, dialógico e argumentativo (BAKHTIN, 2003; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), é imprescindível à interação humana nas mais variadas formas de comunicação. Buscamos destacar, na análise, os argumentos mais utilizados, considerando as técnicas argumentativas definidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a fim de verificar o domínio com que o aluno emprega alguns dos principais argumentos discutidos nos estudos da Nova Retórica e observados em discursos de diferentes gêneros e esferas da comunicação humana.

Com base no tema “O lugar onde vivo”, o aluno teve a possibilidade de escolher o assunto sobre o qual escreveu o artigo, expondo uma questão polêmica, cujo posicionamento assumido revela os efeitos de sentidos que deseja imprimir às suas teses e ao auditório que pretende atingir com sua argumentação. Nesse caso, o auditório particular se constituía por banca formada pelos organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa, que iriam corrigir os artigos de opinião levando em consideração as regras e os critérios preestabelecidos.

A análise prévia dos artigos de opinião apontou para estruturas similares nos processos argumentativos, com destaque para a presença de alguns tipos de argumentos que ganharam visibilidade, especialmente por serem artigos premiados na OLP.

Iniciaremos a análise tomando por base os argumentos fundados na estrutura do real. Esses argumentos partem da experiência nas ligações existentes entre as coisas do mundo real, partem do que é aceito àquilo que se quer fazer admitir. Sua recorrência no *corpus* pode ser explicada, também, pelo fato de serem encontrados no uso comum e de se referirem a convenções. Não se prendem à descrição objetiva da realidade, mas àquilo que a ela se relacionam: fatos, verdades ou presunções. Partem daquilo que já é admitido ao que se pretende estabelecer.

Vejamos os mais significativos, por sua utilização nos artigos estudados, enfatizando que a seleção dos fragmentos busca contemplar da forma mais igualitária possível os cinco textos, com base na recorrência ou na força argumentativa.

Excerto 1: Argumentos pragmáticos³

A512 - Título: *Natal, noiva do sol, amante da prostituição*

[...] *A prostituição é um problema de ordem social e coletiva e, nesse contexto, é preciso a formação de uma aliança entre os cidadãos potiguares e as instituições públicas responsáveis no intuito de que sejam elaboradas medidas que evitem a entrada de novas mulheres e jovens nesse mercado ilícito, tais como a fundação de mais escolas técnicas, no ímpeto de profissionalizá-las.* (NOVAIS, 2012).

Dentre os mais utilizados, o argumento pragmático se destaca por avaliar um fato pelas suas consequências positivas ou negativas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), donde se pressupõe a força argumentativa que ele exerce sobre o auditório. Em A5/12, visualizando a possibilidade de, no futuro, “novas mulheres e jovens” não precisarem adotar a prostituição como alternativa para a falta de emprego, o autor aponta a formação de uma aliança entre diversos segmentos da sociedade como uma possível solução para o problema. Aqui é a consequência favorável que se enfatiza, para se defender a criação de uma força-tarefa a fim de empreender uma busca de solução para o problema.

Excerto 2: Argumento causal

A2/10 – Título: *Lobos disfarçados de cordeiros*

[...] *Além disso, acredito que essa tentativa de associar a pedofilia ao celibato seja um ataque direto à Igreja Católica, pois sabemos bem a influência que ela exerce, mesmo nos dias atuais, sobre os conceitos de moralidade e valores da população católica, que ainda é maioria no mundo.* (SANTOS, 2010).

Nos artigos estudados, a grande utilização de argumento de sucessão por vínculo causal pode ser explicada pelo fato de que o orador frequentemente usa esse tipo de argumento quando, por meio do conhecimento de um fato, pretende aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explique ou de um efeito que dele resulte (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

No excerto A2/10, o autor defende a tese de que o ataque à Igreja Católica, sob a alegação de pedofilia, deve-se ao fato de esta exercer reconhecida preponderância em número de adeptos no mundo inteiro. Resulta daí, como consequência e efeito de sentido, que outras instituições passem a atacá-la com o intuito de descredibilizá-la, especialmente no que se refere aos conceitos de moralidade. A perda de credibilidade resultaria em uma abertura de espaços para aqueles que pretendem divulgar “os conceitos de moralidade e valores” ou defendê-los sob outra ótica.

³ Os artigos de opinião que constituem o corpus da presente pesquisa estão com as referências de seus autores e podem ser acessados, na íntegra, no sítio oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa, no link: <<https://www.escrevendofuturo.org.br>> e/ou nos links individuais dos livros com publicação dos textos finalistas de cada ano, conforme expostos nas Referências deste trabalho.

Excerto 3: Argumento de autoridade

A210 – Título: *Lobos disfarçados de cordeiros*

[...] Em um artigo para o jornal *Le Monde* o renomado teólogo católico Hans King, suíço-alemão, presidente da Fundação Ética Mundial, se pergunta: “Qual é a melhor formação para as gerações futuras de padres?”, e ele mesmo responde: “A abolição da regra do celibato, raiz de todos os males, e a abertura da ordenação às mulheres”. Para ele o celibato é a principal causa dos escândalos ocorridos na Igreja e pelo déficit do número de padres. (SANTOS, 2010).

Citando um jornal de renome internacional, o autor de A2/2010 estabelece um acordo com o auditório, como tese inicial, em que a pressuposição da seriedade deste veículo seja um requisito para validar a autoridade do teólogo católico citado, cuja voz se levanta em defesa da extinção do celibato. Podemos perceber aí uma combinação de premissas: primeiro a autoridade impessoal representada pelo jornal *Le Monde*, conhecido internacionalmente, depois a autoridade designada pelo cargo de presidente de uma fundação ética, que confere ao teólogo a credibilidade necessária para opinar sobre o tema e, finalmente, ao cargo que ocupa na ordem religiosa, o que mais autoriza seu ponto de vista, uma vez que se trata de um católico com alto grau de conhecimento, posicionando-se contrariamente a uma questão-problema da própria igreja a que serve.

Essas referências visam atestar a validade e a pertinência da posição e autoridade assumidas pelo teólogo, cuja menção ao nome certamente não surtiria o mesmo efeito argumentativo caso se tratasse de uma personalidade representativa de outra área que não a religiosa, especialmente ligada à igreja em questão. Vale ressaltar que o argumento de autoridade a que nos referimos foi apresentado como contra-argumentação no artigo em análise, o que lhe dá mais força ao processo argumentativo como um todo.

Excerto 4: Argumento pela interação ato/pessoa

A4/12 – Título: *O Haiti é aqui*

[...] Alguns haitianos vieram pensando em ganhar dinheiro e, em seguida, retornar à sua terra natal. Entretanto, sem documentos para comprovar escolaridade, alguns se depararam com métodos de contratação racista, em que, segundo um representante de uma empresa: “Trabalhador bom é aquele que tem canela fina. Não vamos contratar quem tem panturrilha grossa porque é preguiçoso”. (FIGUEIREDO, 2012).

Em A4/12, a relação ato/pessoa é estabelecida a partir da referência a uma característica física. O orador recorre, nesse caso, ao senso comum, ao diálogo com o discurso popular de que “Trabalhador bom é aquele que tem canela fina”, a fim de validar uma opinião. Atrelar a contratação de um trabalhador a um atributo físico pode parecer até um argumento pelo ridículo, uma vez que carece de fundamentação científica e contraria o que é estabelecido por lei como requisitos necessários para a contratação de mão de obra. Como o intuito do orador é defender a tese de que é preciso criar oportunidades de socializar os imigrantes haitianos, o argumento é apresentado a fim de ser refutado. Assim ele mostra que a voz e os argumentos de “um representante da empresa” carecem de credibilidade, especialmente por estar amparada em um argumento do senso comum. Os argumentos analisados apresentam um ponto de vista ou se detêm em interpretar a realidade, estabelecendo uma relação direta entre as proposições assumidas e as pessoas que as assumem.

Além dos argumentos fundados na estrutura do real, ganharam visibilidade nos cinco artigos analisados os artigos quase-lógicos, aqueles que mantêm semelhança com a Lógica Formal, mas que não são propriamente lógicos, são quase-lógicos.

Excerto 5: Argumento por definição

A3/10 – Título: *A violência adentrou os muros de nossas escolas. E agora?*

[...] A violência pode ser designada como uma transgressão da ordem e das regras da vida em sociedade, e esse conceito se aplica com eficácia ao que tem se visto ultimamente em nossa *Cruzeiro do Sul*, cidade que, apesar de pequena, já vivencia tramas outrora associadas mais a grandes metrópoles, como assaltos, assassinatos, estupros, entre outros. (SOUZA, 2010).

Em A3/10, o autor, apoiado em uma definição descritiva, caracteriza como violenta a situação vivida pelos moradores de Cruzeiro do Sul, partindo de uma definição que pode ser considerada como argumento quase-lógico, pois a escolha de um termo em relação a outro nunca revela uma identidade pura, sendo sempre uma opção do orador a sua utilização (SOUZA, 2008). O tipo de argumento por definição se apresenta como constitutivo da técnica dos argumentos quase-lógicos e se constitui bastante eficaz na defesa de uma ideia, dado este que, enquanto confere ao autor um certo grau de conhecimento, também pode ser utilizado como forma de afetar o outro, buscando a persuasão.

Excerto 6: Argumento por contradição e incompatibilidade

A4/2012 – Título: *O Haiti é aqui*

[...] Alguns acrianos acreditam que o dinheiro deveria ter sido aplicado em infraestrutura nos bairros rio-branquenses, em vez de ser destinado a suprir as necessidades dos haitianos. Afinal, ao mesmo tempo em que o Acre recebia de braços abertos os estrangeiros, os moradores da capital acriana passavam por uma grande calamidade: a maior alagação de todos os tempos ocorrida com o transbordamento do rio Acre—25% de nossa cidade ficou debaixo d'água. (FIGUEIREDO, 2012).

Para a defesa das teses que se baseiam em defender as discontinuidades envolvidas nas contradições, os argumentos quase-lógicos são largamente utilizados. No excerto destacado de A4/2012, o autor expõe a situação de calamidade vivida pela população de Rio Branco-AC devido a uma enchente. Em seguida, apresenta a contradição que se estabelece com o apoio dado aos estrangeiros que ali chegaram, fugindo também de uma situação calamitosa (terremoto) ocorrida em seu país em busca de ajuda naquele estado. Esse posicionamento, no entanto, contraria o que o autor defende na tese principal, que é justamente prestar ajuda humanitária a essas pessoas que vivem um drama parecido com o seu. Em verdade, utiliza-o como estratégia para construir sua argumentação num discurso crítico de respostas aos discursos contrários à tese defendida. Os argumentos de contradição e incompatibilidade são utilizados quando se objetiva invalidar o argumento adversário para fundamentar sobre ele argumentos que o orador julga capaz de convencer o auditório.

Tanto os argumentos quase-lógicos como argumentos que se fundam na estrutura do real apresentaram recorrência considerável nos artigos em geral, mas em especial naqueles dos quais retiramos os excertos para a análise. Além desses argumentos, observamos, ainda, os argumentos que partem de fatos particulares para construir generalizações. São os argumentos que fundam a estrutura do real.

Excerto 7: Argumento por exemplo, pelo caso particular

A3/10 – Título: *Violência adentrou os muros de nossas escolas. E agora?*

[...] Por isso, considero positivas ações como a passeata realizada há poucos dias pelas escolas Maria Lima e Craveiro Costa nos bairros onde estão instaladas, Remanso e Cohab, considerados os mais violentos do município e que interferem no dia a dia dessas escolas, através de vândalos e agressores que invadem as suas dependências. (SOUZA, 2010).

No Excerto 7, do artigo de opinião A3/10, a realização de uma passeata como iniciativa das escolas nas comunidades onde se situam, e que são bairros reconhecidamente violentos de Cruzeiro do Sul, aparece como exemplo de ações que o orador julga capazes de contribuir positivamente para a solução do problema da violência na escola. As ações dessas escolas contra a violência se tornam exemplos, casos particulares, que justificam o seu argumento fundado na estrutura do real. O argumento faz pressupor que uma ação concreta pode chamar a atenção dos moradores desses bairros e provocar uma possível mudança de conduta.

Excerto 8: Argumento por analogia

A1/08 – Título: *Cavaleiros da cana versus mecanização*

[...] Devido ao serviço árduo e estafante, podemos chamá-los de cavaleiros da cana, pois levantam de madrugada, vestem suas armaduras e saem para a luta com a determinação de guerreiros. (OLIVEIRA, 2008).

No artigo de opinião A1/08, nesse excerto analisado, é a figura do cavaleiro medieval que se associa à imagem do cortador de cana, ressaltando-lhe qualidades como determinação, força, coragem e disposição para o combate diário na lida, que está, no texto, relacionada à luta do cavaleiro medieval. Há uma analogia entre as duas realidades, em que cavaleiro medieval e o cortador de cana assumem posições similares. Com isso, o argumento por analogia traz as imagens até grandiosas que as pessoas, em geral, têm dos cavaleiros medievais para serem aplicadas aos cortadores de cana, dando a estes um maior valor nos argumentos em sua defesa.

Por último, após analisarmos alguns tipos de argumentos, os mais recorrentes nos artigos de opinião, vinculados às técnicas argumentativas por associação de noções (quase-lógicos, baseados na estrutura do real e que fundamentam a estrutura do real), veremos a seguir um argumento utilizado por dissociação de noções que, embora menos utilizado, também se fez presente entre os tipos de argumentos que deram estruturação aos artigos de opinião analisados por seu valor argumentativo, capaz de direcionar a discussão.

Excerto 9: Argumento por dissociação de noções

A1/08 – Título: Cavaleiros da cana versus mecanização

[...] Na minha opinião, os impactos negativos causados pelas queimadas são inegáveis, mas não deveriam servir de justificativa para a substituição de trabalhadores por máquinas. Vale lembrar que o corte da cana sem a prática da queimada não é impossível, pois isso já ocorre quando há o corte de cana para a produção de mudas. (OLIVEIRA, 2008).

O artigo A1/2008 versa sobre os impactos provocados pelas queimadas nas lavouras, que têm constituído desde sempre uma preocupação quanto à preservação do solo em que são cultivadas. É fato que a produção de cana de açúcar gera grande quantidade de resíduos, os quais precisam ser descartados a fim de preparar o solo para o plantio de novas lavouras. O excerto analisado do A1/08, “os impactos negativos causados pelas queimadas são inegáveis, mas não deveriam servir de justificativa para a substituição de trabalhadores por máquinas”, destaca que os produtores nela se amparam para realizar essa prática condenada pelas autoridades ambientais, mas largamente utilizada por facilitar o custo para os produtores.

Buscando invalidar a incompatibilidade presente nesse conceito do qual se podem depreender duas realidades, como afirma Reboul (2004, p. 189), “[...] onde se via uma realidade, surgem duas, a aparente e a verdadeira”. No caso, o orador busca confrontar as teses, afirmando que essas realidades não constituem relações indissolúveis, pois já ocorre o corte da cana sem a necessidade de queimadas, utilizando-se os cortes como mudas. Isso certamente demanda mais trabalho e mais tempo, por isso talvez não sejam tão apreciadas. Assim, o corte de cana não justifica em si as queimadas, é preciso dissociar essa relação de ideias muito frequente. As queimadas dão-se por um tipo de corte de cana específico, e não em qualquer corte de cana.

4 CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisamos artigos de opinião com enfoque nos argumentos mobilizados na defesa das teses, buscando interpretar os argumentos mais frequentes e os sentidos atribuídos pelos alunos oradores às questões polêmicas relativas à sua vivência, considerando aspectos relacionados a “O lugar onde vivo”, tema dado para produção dos artigos que concorreram às Olimpíadas de Língua Portuguesa. Para tanto, seguimos o passo a passo que julgamos necessário para atender aos objetivos desse trabalho. Uma vez que os elementos da argumentação se apresentam intimamente ligados, consideramos pertinente estabelecer uma correlação entre eles, como fatores que constituem um todo no processo da defesa de tese e de construção dos argumentos que deram sustentação a todos os processos argumentativos inerentes aos artigos de opinião analisados, que foram também considerados como os melhores artigos nos anos de 2008, 2010 e 2012.

Os recursos argumentativos utilizados para a defesa das teses permitem-nos afirmar que, além do seu papel comunicativo, atendem aos objetivos propostos para a construção de um artigo cuja utilização, se não for suficiente para convencer seu(s) auditório(s), serve pelo menos para fundamentar sua posição diante de um assunto. Com base em um trabalho sistematizado, o primeiro ponto considerado por nós, no trabalho da OLP, é exatamente o tema geral, capaz de permitir um olhar sobre questões ligadas ao espaço

em que habita, a problemas enfrentados por ele, por sua família, por sua comunidade ou mesmo de abrangência mundial, como é o caso da pedofilia ligada à vida religiosa. A proposta possibilita ao aluno opinar, só que de uma forma orientada, conhecendo os principais tipos de argumentos que estão à sua disposição, como parte do mundo real, das experiências do dia a dia, ou como parte dos valores e relações lógicas e/ou quase formais que marcam as ideias e os raciocínios desenvolvidos nesses artigos de opinião.

Dentre os argumentos e técnicas utilizados para construir seus processos argumentativos, prevalecem os argumentos fundados na estrutura do real, que estabelecem ligações entre elementos do mundo concreto, daquilo que tem existência comprovada ao que se espera fazer admitir. Tratam-se de fatos, verdades, presunções, presentes no cotidiano, do mundo comum, resultantes de convenções. Destacamos nessa técnica a grande recorrência ao argumento pragmático, empregado com a finalidade de avaliar um fato por suas consequências positivas ou negativas. Esse tipo de argumento funciona como ancoragem à tese principal defendida nos artigos de opinião, vinculada ao tema central dos artigos, especialmente porque se fundamenta em fatos cotidianos, assuntos que na maioria das vezes afetam o orador diretamente.

Os argumentos pragmático e causal foram identificados em todos os cinco textos, seguidos pelo argumento de autoridade, que aparece em três. Os argumentos de contradição/incompatibilidade e analogia aparecem em dois. Destacamos, ainda, por sua carga persuasiva, os argumentos de definição, de ato/pessoa e pelo caso particular, que foram utilizados somente em um dos artigos.

Ressaltamos, também, o argumento de dissociação de noções, cujo emprego revela um posicionamento divergente, um engajamento com o problema que, para o orador, precisa ser melhor explicitado e trazido à reflexão, como é o caso da associação da pedofilia ao celibato e do turismo ao progresso.

Desse modo, esta pesquisa pretende não somente ser uma contribuição para os estudos em argumentação, sobretudo em Nova Retórica, com base em uma ação interventiva, como é a OLP, mas também buscar a compreensão da forma como o aluno constitui seu discurso, em um gênero muito utilizado na sociedade, para a defesa de um ponto de vista. Esperamos, assim, colaborar com novos pesquisadores em futuros estudos que tenham como finalidade os processos argumentativos, com vistas a promover uma reflexão sobre o ensino da escrita, para os estudos em argumentação, com destaque para o ensino-aprendizagem da produção textual na escola pública.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 9. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 91-104.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FIGUEIREDO, P. R. Textos finalistas. Pontos de vista: caderno do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro*. São Paulo: Cenpec, 2012. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1894/2012_livro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

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

MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

NOVAIS, T. C. Textos finalistas. Pontos de vista: caderno do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro*. Textos finalistas. Pontos de Vista: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2012. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/1894/2012-livro.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

OLIVEIRA, M. C. Textos finalistas. Artigo de opinião. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*. São Paulo: Cenpec, 2008. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/2978/livro-opinio-finalistas-2008.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POSSENTI, S. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. In: ARANHA, S. D. de G. et al. (Org.). *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 9-20.

RANGEL, E. O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Pontos de vista: caderno do professor*. São Paulo: Cenpec, 2010.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, M. S. Textos finalistas. Artigo de opinião: caderno do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de língua Portuguesa: escrevendo o futuro*. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2447/20101201opinio.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed.. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. *A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do ensino fundamental*. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

SOARES, F. L. B. de. *A argumentação em artigos de opinião das Olimpíadas de Língua Portuguesa*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.

SOUZA, G. S. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. (Org.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 57-74.

SOUZA, G. S. *O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos*. 2003. 403 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

SOUZA, G. S.; PEREIRA, C. C.; ALVES, M. L. Argumentação e dialogismo no texto acadêmico: os interlocutores em justificativas de monografias de graduação. In: HORA, D. da (Ed.). CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB/ABRALIN, 2009. p. 1.642-1.647.

SOUZA, M. A Textos finalistas. Artigo de opinião: caderno do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de língua Portuguesa: escrevendo o futuro*. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2447/20101201opiniao.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

Recebido em 04/10/2016. Aceito em 21/12/2016.

VERBOS DE ELOCUÇÃO EM PORTUGUÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO COM BASE EM GRANDES *CORPORA* E MOTIVADO PELA LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL

LOS VERBOS DECLARATIVOS EN PORTUGUÉS: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO BASADO EN
GRANDES CORPUS Y MOTIVADO POR LA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL

REPORTED SPEECH VERBS IN PORTUGUESE: A CORPUS BASED DESCRIPTIVE STUDY
MOTIVATED BY COMPUTATIONAL LINGUISTICS

Bianca Freitas Saburi Costa^{*}

Cláudia Freitas^{**}

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, apresentamos os resultados e as etapas de um amplo estudo descritivo, com base em *corpora*, sobre os verbos de elocução em português. A motivação para o trabalho vem de uma tarefa da Linguística Computacional – a identificação de citação. Partimos, inicialmente, de traduções do verbo “said” em contextos literários para a apreensão de verbos de elocução. Em seguida, utilizando grandes *corpora* monolíngues, buscamos padrões léxico-gramaticais característicos dessa classe de verbos, a fim de ampliar a lista. Com a metodologia, foram identificados 293 verbos de elocução, distribuídos em oito padrões gerais típicos desse grupo de verbos. Os resultados são comparados com outros trabalhos em português, inglês e francês, que tematizam os verbos de elocução e atestam o sucesso da metodologia utilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos de elocução. Verbos *dicendi*. Descrição do português. *Corpora* monolíngues.

RESUMEN: En este artículo, presentamos los resultados y las etapas de un amplio estudio descriptivo, basado en corpus, sobre los verbos declarativos en portugués. La motivación para realizar el trabajo proviene de una de las tareas de la Lingüística Computacional: identificar las citas. Inicialmente, partimos de las traducciones del verbo “said” en contextos literarios para identificar los verbos declarativos. A continuación, mediante la utilización de grandes corpus monolingües, buscamos patrones léxico-gramaticales característicos de este tipo de verbos con el objetivo de ampliar la lista. Siguiendo esta metodología, se

^{*} Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: bianca.saburi@gmail.com.

^{**} Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora assistente do Departamento de Letras da PUC-Rio. E-mail: claudiafreitas@puc-rio.br.

identificaron 293 verbos declarativos, distribuidos en ocho patrones generales típicos de este tipo de verbos. Los resultados se comparan con los de otros trabajos realizados en portugués, inglés y francés, que abordan el tema de los verbos declarativos y demuestran el éxito de la metodología utilizada.

PALABRAS CLAVE: Verbos declarativos. *Verba dicendi*. Descripción del portugués. Corpus monolingüe.

ABSTRACT: In this article, we present the results as well as the procedures of a wide descriptive, corpus-based study on reporting verbs in Portuguese. The motivation for this research comes from a task carried out in Computational Linguistics – quotation extraction. In order to obtain reporting verbs used in Portuguese, our starting point was a list of translations of the verb “said” in literary contexts. Then, by using large monolingual corpora, we searched for lexical-grammatical patterns that characterize this verb class, in an attempt to broaden the list. Through this methodology, we identified 293 reporting verbs and distributed them amongst eight general patterns in which these verbs are typically found. The comparison between our research and other studies in Portuguese, English and French that investigate reporting verbs attests the success of the methodology that was developed.

KEYWORDS: Reporting verbs. *Verba dicendi*. Portuguese language description. Monolingual corpora.

1 APRESENTAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Uma das características da linguagem humana é seu caráter dialógico e polifônico – boa parte de nossas atividades de linguagem envolve, em algum grau, a retomada da fala de outros. Essa retomada, que chamamos de discurso relatado, interessa também à Linguística Computacional/PLN (Processamento (automático) de Linguagem Natural), alinhando-se especificamente à tarefa de extração de citações (*quotation extraction*). O objetivo principal dessa tarefa é identificar as citações em um texto, relacionando-as a seus autores. O foco está na identificação de quem fala e no conteúdo dessa fala, e em geral privilegia-se o discurso direto, cujas marcas formais facilitam a detecção automática.

Uma vez que a estrutura do discurso relatado é relativamente regular na língua, abordagens que fazem uso de regras costumam ser bem-sucedidas. Por outro lado, as marcas formais que indicam a presença de uma citação, como aspas e travessão, não são exclusivas desse tipo de discurso, e por isso a relevância de verbos que indiquem a presença de um discurso relatado. A ocorrência abaixo, por exemplo, poderia ser falsamente detectada como discurso relatado, caso a única pista formal no desenvolvimento da tarefa fosse a pontuação:

- (a) O ataque do ombudsman ao vírus jornalístico apareceu na coluna «Chega de Ébola e Internet», de 28 de maio. Ademais, nem todo discurso relatado possui as marcas formais mencionadas, sendo estas específicas do discurso direto:
- (b) «Já fui mais nervoso», disse.
- (c) Maria de Fátima disse que planeja sair do Rio.

Justamente por ser de identificação mais difícil, a citação com discurso indireto nem sempre é abordada por sistemas de detecção automática, mesmo que estes constituam, segundo Pareti et al. (2013), quase metade dos discursos relatados.

Além disso, ainda que na tarefa de identificação de citação o foco não esteja exatamente no verbo, mas em quem fala e no conteúdo dessa fala, sabemos que a forma de introduzir o discurso relatado – isto é, o verbo escolhido – também é indicativa de posicionamentos. Desse modo, a existência de um léxico de verbos que indiquem a presença de discurso relatado, associados aos padrões léxico-sintáticos em que são usados, é um recurso de grande utilidade para o PLN em português.

O presente artigo tem como objetivo descrever o processo de criação de um léxico de verbos de elocução (doravante VE) com base em grandes corpora. Tais verbos são comumente conhecidos como “verbos *dicendi*” e correspondem também a “[...] verbos introdutores de discurso (discurso direto ou discurso indireto)” (MOURA NEVES, 2000, p. 47).

Um estudo descritivo amplo dos verbos de elocução também pode interessar a outras áreas, como o ensino de português – quando se tematiza discurso direto e indireto – e a Pragmática, com destaque para o que é discutido em Austin (1962). Apesar de existirem

trabalhos sobre o tema, com uma perspectiva mais estilística ou pragmática, há uma carência de estudos descritivos, sobretudo com base em grandes corpora. A exceção é a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves (2000), que, com base em corpus, aborda os verbos de elocução, listando-os conforme sua presença em discursos direto e indireto. Nossos objetivos, neste trabalho, são diferentes – e os resultados, complementares. Ainda, os corpora que usamos, integrantes do projeto AC/DC (COSTA et al., 2009)¹, estão disponíveis ao público, o que permite a outros confrontar ou continuar o trabalho apresentado aqui. Todos os exemplos apresentados neste artigo foram retirados dos corpora do projeto.

Muitos dos estudos que descrevem verbos, principalmente os voltados para a língua inglesa, tratam dos chamados “verbos de comunicação”, um grupo que tem abrangência muito maior do que os VE. Os verbos de comunicação correspondem a qualquer verbo relacionado à comunicação ou à fala, independentemente de haver algo sendo relatado. Como nosso principal interesse está no relato, essa nomenclatura e essa abrangência não nos pareceram proveitosas.

O restante do artigo se estrutura da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos estudos que já trataram dessa classe de verbos, tanto no português quanto em outras línguas; na seção 3, descrevemos detalhadamente o processo de levantamento de verbos de elocução; e, na seção 4, tecemos algumas considerações finais.

2 DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM À LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL: UMA RESENHA DE LITERATURA SOBRE OS VERBOS DE ELOCUÇÃO

No Brasil, há um número considerável de estudos que tratam dos verbos de elocução. No entanto, a maioria desses trabalhos adota um viés mais estilístico, pragmático ou normativo, o que não significa que não tenham contribuído para o estudo dessa classe de verbos da língua portuguesa. Quando consideramos outras línguas que não o português, no caso específico dos verbos, destaca-se o trabalho de Beth Levin (1993), *English verb classes and alternations*.

Levin (1993) se baseia no princípio de que o comportamento sintático de um verbo é, em grande parte, determinado pelo seu significado, principalmente no que se refere à expressão e à interpretação dos argumentos dos verbos. Dessa forma, o comportamento sintático dos verbos poderia ser usado para investigar aspectos dos significados dessa classe de palavras (LEVIN, 1993). Levin (1993) apresenta 49 classes de verbos que são “sintaticamente relevantes” e “semanticamente coerentes”. Para cada classe, a autora fornece uma lista de verbos como exemplo, mas essas listas não têm a pretensão de exaustividade.

Entre as 49 classes de verbos propostas, destacamos a classe “verbs of communication”. Nessa classe, segundo Levin (1993), estão reunidos os verbos relacionados com a comunicação e a transferência de ideias. Tais verbos, por sua vez, são classificados em nove categorias semânticas, que têm relação com a fala, mas não necessariamente introduzem discurso.

A princípio, a subcategoria dos “verbos de dizer” (*say verbs*) corresponderia melhor aos nossos interesses, mas, ainda assim, os critérios que demarcam cada uma das subcategorias não são claros, e outras subcategorias parecem abrigar alguns dos verbos que são considerados, por nós, como VE. Entre os grupos que seriam considerados como VE estão os “verbos de reclamar”, compostos por verbos como *complain* e *object*, e os “verbos de aconselhar”, que incluem os verbos *advise* e *warn*). Em Freitas (2016), apresentamos e discutimos de forma mais detalhada as nove categorias de Levin (1993).

Levin (1993) deixa claro que seu tratamento dos verbos de comunicação é bastante breve, correspondendo basicamente aos verbos cujas propriedades não envolvem complementos sentenciais. Essa brevidade se deve ao fato de que o estudo sistemático dos complementos sentenciais de verbos não se encontra dentro do escopo do livro em questão. Apesar do escopo limitado em termos sintáticos, Levin (1993) consegue reunir 163 verbos de comunicação, e o trabalho por ela desenvolvido é uma importante referência não apenas na descrição, mas também no PLN, uma vez que a sua classificação embasa um dos grandes recursos léxicos usados no processamento automático das línguas, a VerbNet (KIPPER et al., 2006) e, por extensão, a sua versão brasileira, VerbNet-BR (SCARTON et al., 2012).

¹ As características de cada corpus explorado nesta pesquisa serão apresentadas ao longo do artigo, mais especificamente nas seções 3 e 4.

Diferentemente de Levin (1993), o presente estudo não exclui os complementos oracionais, que são extremamente produtivos na língua, principalmente no que se refere ao relato de discurso. Por outro lado, tratamos de um grupo de verbos bem mais restrito que os “verbos de comunicação” da autora.

Com relação à língua portuguesa, destacamos Othon M. Garcia (2010) e Maria Helena de Moura Neves (2000). O primeiro, um manual, adota um tom normativo em todo o seu conteúdo.

Garcia (2010, p. 149) define os verbos *dicendi* como aqueles “[...] cuja principal função é indicar o interlocutor que está com a palavra”. No que chama de uma “lista caótica”, Garcia (2010) relaciona cinquenta verbos. Além disso, o autor comenta o uso de verbos que, a princípio, não estão relacionados com a elocução:

Chegam mesmo, os mais imaginativos, a empregar verbos que nenhuma relação têm com a ideia de elocução, o que, do ponto de vista da sintaxe, poderia ser considerado como inadmissível, pois os *dicendi* deveriam ser, teoricamente pelo menos, transitivos ou admitir transitividade. (GARCIA, 2010, p. 149)

Em seguida, Garcia (2010, p. 150) introduz os verbos chamados *sentiendi*, “[...] que não são propriamente ‘de dizer’ mas ‘de sentir’, e que, por analogia, podem ser chamados *sentiendi* [...], [verbos] que expressam estado de espírito, reação psicológica de personagem, emoções”, entre outros. O autor explica que os verbos *sentiendi* são “vicários” dos *dicendi* e caracterizam as manifestações psíquicas dos personagens. Garcia (2010) afirma, entretanto, que alguns verbos que não admitem a transitividade devem, no discurso direto, vir antepostos à fala:

- (a) Mas João de Deus, vendo que Vasco não lhe dá atenção, *explode*:
– Você pensa, seu Vasco, que estou disposto a aturar suas malcriações? (VERÍSSIMO apud GARCIA, 2010, p. 155)
- (b) – Você pensa, seu Vasco, que estou disposto a aturar suas malcriações? – *explodiu* João de Deus.

O exemplo (a), fornecido por Garcia (2010), seria a única possibilidade de uso do verbo *sentiendi* “explodir”, a princípio intransitivo, no discurso direto. Para ele, o exemplo (b) seria inadmissível. Para que um verbo como “explodir” seja aceitável na posição posposta, seria necessário que um verbo “legitimamente” *dicendi* o acompanhasse e, ainda assim, a ordem dos verbos teria de ser alterada, tal como no exemplo a seguir:

- (c) – O coitadinho tem andado aborrecido! – disse ela *lamentando-se*.

Apesar dessa restrição imposta aos verbos *sentiendi* por Garcia (2010), uma busca no corpus CHAVE (SANTOS; ROCHA, 2005), corpus monolíngue que integra o projeto AC/DC (COSTA et al., 2009), utilizado em nossa pesquisa, revela o emprego frequente do próprio verbo “lamentar” em posição posposta à fala descrita, como é possível observar nos exemplos a seguir:

- (d) «Pensei que conseguiria vencer e fiquei animado», *lamentou* Wilander.
- (e) «Qualquer dia eles me tiram», *lamenta*.
- (f) «Até hoje não obtivemos resposta», *lamenta* Pádua.

A pesquisa em corpus permite a observação de que nem sempre normas prescritas por gramáticas e manuais de redação se aplicam a dados reais. Em apenas um corpus, foram encontradas 392 ocorrências do verbo *lamentar* posposto a uma fala. Fica evidente, assim, que os dados reais relativizam, quiçá invalidam a limitação do uso dos verbos *sentiendi* estipulada por Garcia (2010), e com os dados é acentuado, também, o potencial do uso de corpus para este tipo de estudo.

O trabalho que mais se aproxima do nosso está em *A Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves (2000). A gramática foi desenvolvida a partir de uma base de dados de setenta milhões de ocorrências, armazenada no Centro de Estudos Lexicográficos da Unesp e composta por textos de literaturas “romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática”, o que, segundo

a autora, “[...] garante a diversidade de gêneros e permite a abrangência de diferentes situações de enunciação, incluindo a interação, sendo notável a representatividade da língua falada, encontrada na simulação que dela fazem as peças teatrais” (MOURA NEVES, 2000, p. 14).

No entanto, diferentemente do trabalho que relatamos aqui, o material consultado por Moura Neves (2000) não está disponível ao público, o que dificulta a reprodução das pesquisas feitas na gramática. Dentro do grupo de “verbos que têm complementos oracionais”, a autora apresenta os verbos de elocução.

Moura Neves (2000, p. 48) chama de “verbos de dizer” os “verbos de elocução propriamente ditos”, isto é, os “[...] verbos de ação cujo complemento direto é o conteúdo do que se diz”. Ao lado dos verbos de dizer, a autora propõe os “verbos que introduzem discurso, mas não necessariamente indicam atos de fala”, grupo este que também integra os VE.

Incluem-se no grupo dos verbos de dizer, também chamados pela autora de verbos *dicendi*, os verbos *falar* e *dizer*, que seriam “neutros”, juntamente com diversos outros verbos “[...] cujo significado traz, somado ao dizer básico, informações sobre o modo de realização do enunciado” (MOURA NEVES, 2000, p. 48), como os verbos *gritar*, *berrar* e *sussurrar*. Também seriam verbos de dizer aqueles que acrescem “noções sobre a cronologia discursiva”, como é o caso dos verbos *retrucar* e *repetir*.

Moura Neves (2000, p. 48) destaca que, entre os verbos de dizer, existem também aqueles verbos nos quais se encontra “[...] lexicalizado o modo que caracteriza esse dizer”. A autora cita como exemplos os verbos *queixar-se*, *comentar* e *responder*.

Uma vez que os VE se encontram inseridos no grupo dos verbos que têm complementos oracionais, Moura Neves (2000) oferece alguns quadros em que são analisados os tipos de complemento aceitos pelos VE e nos quais o discurso introduzido se apresenta. Contabilizamos 103 verbos compilados pela autora como VE.

No contexto do PLN, trazemos o trabalho de Sagot et al. (2010), que apresentam o processo de criação de um léxico de *quotation verbs*, tendo em vista o desenvolvimento de uma ferramenta automática de extração de citação.

A partir de uma lista prévia de 110 verbos, compilados em um estudo anterior, Sagot et al. (2010) analisaram um corpus de cinco mil notícias de jornais, procurando por estruturas que correspondessem à presença de citações diretas, indiretas e mistas. Após filtrar os resultados manualmente, chegaram a 836 configurações de citação associadas a verbos de citação. Com o desenvolvimento de estratégias para a depreensão dos verbos nessas estruturas, os autores obtiveram 232 verbos.

O caminho seguido por nós é, de certa forma, semelhante ao seguido por Sagot et al. (2010): com base em corpus, conduzimos um levantamento semiautomático dos VE do português. Analisamos as estruturas em que esses verbos mais comumente apareciam e, a partir daí, levantamos centenas de verbos empregados nessas configurações. A seção seguinte detalha este processo.

3 A TRADUÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA: “SAID”

Para dar início à compilação dos VE, o primeiro passo foi realizar um levantamento dos verbos usados para introduzir a fala em português. Para tanto, escolhemos um material com farta presença de discurso relatado: textos literários. Assim, os dados iniciais foram obtidos por meio de consultas ao COMPARA (FRANKENBERG-GARCIA; SANTOS, 2002), um corpus paralelo bilingue inglês-português, composto por textos literários e suas respectivas traduções em inglês ou em português², com anotação morfosintática, disponível on-line³.

² Vale ressaltar aqui que o corpus é composto por originais e traduções do português de Portugal, Angola, Moçambique e do Brasil. No entanto, considerando o escopo do nosso estudo, não julgamos relevante excluir nenhuma das variantes.

³ Disponível em: <<http://www.linguateca.pt/COMPARA/index.php>>.

A opção pelo COMPARA foi duplamente motivada: por um lado, sabemos que nem sempre é óbvia a identificação de um dado verbo como introdutor de discurso relatado (por exemplo, *imaginar* ou *interromper*). Assim, a escolha pela exploração inicial no COMPARA da forma *said* buscou, também, garantir segurança quanto à seleção dos verbos: quando o texto original usa a forma *said*, não há dúvidas de que o verbo escolhido, em português, se refere a um discurso relatado:

TEXTO FONTE: «Don't,» *I said, in a muffled voice.*

TEXTO META: – Não! – **interrompi** numa voz abafada.

Adicionalmente, trata-se de um corpus composto por obras literárias editadas, alinhadas com suas respectivas traduções⁴. Com isso, temos mais confiança quanto à qualidade das traduções.

No COMPARA, buscamos traduções para a forma verbal *said* (no original). Usamos a expressão de busca [word="said"]⁵, com a restrição de resultados que correspondessem apenas a traduções do inglês para o português. A opção pela busca da forma *said* (em vez de *say*) se dá porque o verbo, na maioria das vezes, introduz discurso em sua forma pretérita, o que é confirmado por Biber et al. (1999).

A busca pelas traduções de *said* nos forneceu um material bastante rico para o nosso ponto de partida, sendo desnecessário recorrer a outras formas verbais de *say* ou a outros verbos equivalentes.

Como o COMPARA limita os resultados a mil linhas de concordância aleatórias, usamos exatamente essa amostra, apesar de o corpus apresentar 3.560 ocorrências de *said*. Foram analisadas, então, todas as linhas de concordância obtidas com a referida busca. A Figura 1 apresenta a interface do COMPARA e algumas linhas de concordância.

The screenshot shows the COMPARA search results page. The search criteria are: [word="said"] and _texto="E:". The results show 3552 occurrences. Below the search results, there is a table of concordances. The table has three columns: the original text in English, the Portuguese translation, and the corresponding EBDLIT ID. The table lists several examples of 'said' used in different contexts, such as 'I said', 'he said', 'she said', etc.

Concordância	Original (English)	Tradução (Portuguese)
EBDLIT1(87)	Being a patient I would normally have gone into the Abbey, the BUPA hospital near the cricket ground, but they had a bit of a bottleneck there at the time – they were refurbishing one of their operating theatres or something – and Nizar said he could fit me in quicker if I came into the General, where he works one day a week for the NHS.	Sendo um doente particular, era mais normal que tivesse ido para o Abbey, um hospital privado que ficava perto do campo de críquete; mas na altura havia lá uma confusão qualquer – estavam a arranjar uma das salas de operações ou coisa do género – e o médico disse que tinha possibilidades de me encaixar mais depressa se fosse para o hospital civil, onde trabalha uma vez por semana para os doentes da Segurança Social.
EBDLIT1(98)	«Ward 3J.» I said.	«Enfermaria 3 J.», respondi.
EBDLIT1(123)	«That man says he has been here three days and nobody has taken any notice of him.» I said.	«Aquele homem diz que está cá há três dias e que ninguém ainda reparou nele.», expliquei.
EBDLIT1(124)	«Well, at least he's had some sleep.» said the house-doctor. «Which is more than I've had for the last thirty-six hours.»	«Bem, pelo menos vai dormindo», disse a médica, «que é coisa que eu não faço há trinta e seis horas.»
EBDLIT1(132)	I said, «I could walk, you know, in a dressing-gown.»	Disse-lhe que, mesmo em camisa de dormir, podia ir a pé.
EBDLIT1(135)	«No, you've got to be wheeled.» he said.	«Não, tem de ir de maca.», disse ele.
EBDLIT1(167)	«Got a smoke on you?» said the nurse.	«Tens tabaco?», perguntou a enfermeira.
EBDLIT1(175)	«I'll tell you a secret, though.» said Tom.	Mas vou contar-te um segredo.», continuou o Tom.
EBDLIT1(213)	«That's good, very good.» he said reassuringly.	«Isso é bom, muito bom.», disse-me num tom encorajador.
EBDLIT1(225)	«Jolly good.» he said, «spiffing.»	– Fantástico! – exclamou. – Colossal!

Figura 1: Interface da busca no COMPARA

Fonte: Frankenberg-Garcia e Santos (2002)

Ao longo da análise, eliminamos 42 ocorrências, pois não correspondiam à introdução de um relato, como exemplificamos abaixo:

ORIGINAL: «What they do, what Polly *said*, oh please let's Ange!»

TRADUÇÃO: – O que eles fazem, o que *disse* a Polly, por favor, Ange!

O Quadro 1 lista as demais 958 ocorrências de *said*, distribuídas pelo número decrescente de ocorrências. Os casos de omissão do verbo foram 53.

⁴ Vale ressaltar que o COMPARA constitui uma reunião de obras literárias que são célebres a ponto de serem traduzidas para outras línguas. Todas as traduções foram publicadas por editoras (em oposição a traduções “livres” publicadas na internet, por exemplo). Isso significa que as traduções encontradas no corpus são consideradas válidas por profissionais da área, o que nos dá mais segurança para aceitar os verbos escolhidos para traduzir *said* como verbos de elocução. Entre os autores traduzidos para o português, estão Henry James, Lewis Carroll e Oscar Wilde.

⁵ A expressão indica que queríamos apenas a palavra “said” nessa forma exata e mais nada, sem que se considerassem possíveis variações.

VERBO	Nº OCORR.	VERBO	Nº OCORR.	VERBO	Nº OCORR.
dizer	561	comunicar	3	anuir	1
responder	88	concluir	3	anunciar	1
perguntar	60	confessar	3	balbuciar	1
<i>omissão</i>	53	confirmar	3	berrar	1
comentar	20	falar	3	brindar	1
explicar	17	informar	3	censurar	1
acrescentar	9	observar	3	concordar	1
afirmar	9	retrucar	3	desabafar	1
contrapor	9	ripostar	3	escrever	1
exclamar	9	agradecer	2	espantar-se	1
retorquir	9	argumentar	2	indagar	1
continuar	8	contar	2	justificar-se	1
declarar	7	cumprimentar	2	lembrar	1
insistir	6	esclarecer	2	prometer	1
interromper	6	propor	2	saudar	1
prosseguir	6	queixar-se	2	sondar	1
repetir	5	querer saber	2	sublinhar	1
pedir	4	admirar-se	1	sugerir	1
replicar	4	admitir	1	tornar	1
assegurar	3	advertir	1	TOTAL	958

Quadro 1: Verbos usados como tradução de "said" no COMPARA, ordenados por frequência.

Fonte: Freitas (2016)

Apesar do número de ocorrências do verbo *dizer* ser significativamente maior do que o número dos demais verbos, correspondendo a 58,56% das traduções, é interessante notar que, em cerca de 40% dos casos, os tradutores optaram por não empregar o verbo *dizer*, fazendo uso de 58 verbos distintos, que incluem desde verbos frequentemente empregados como introdutores de discurso, como *perguntar* e *responder*, e outros verbos não tão comuns nessa posição, como *sondar*, *agradecer*, *brincar* etc., que raramente são listados como verbos de elocução, de modo que não comparecem em listas como as de García (2010) e Moura Neves (2000).

A etapa seguinte teve como objetivo ampliar a lista de 58 verbos, por meio de uma estratégia semiautomática. Para tanto, foi feita a exploração, em momentos diferentes, de grandes corpora monolíngues do projeto AC/DC (COSTA et al., 2009): o CHAVE (SANTOS; ROCHA, 2005), de textos jornalísticos (98 milhões de palavras); o OBRAS, de obras de literatura brasileira disponíveis em domínio público (1,2 milhão de palavras), e o Floresta (FREITAS et al., 2008), majoritariamente jornalístico (seis milhões de palavras). Todo o material está público, na página do projeto AC/DC⁶.

4 DEPREENSÃO DE PADRÕES DE USO

Dos 58 verbos iniciais, seis foram escolhidos para atuar como “sementes”, a fim de identificar *padrões* léxico-gramaticais tipicamente usados para introduzir um discurso relatado. Subjacente à identificação dos padrões de uso desses verbos, está a ideia de que os próprios padrões seriam capazes de facilitar a localização de demais VE no corpus. Os verbos escolhidos foram *dizer*, *perguntar*, *responder*, *admitir*, *contar* e *continuar*. Os três primeiros verbos foram selecionados por serem frequentemente referenciados como VE, e realmente foram os mais frequentes nas traduções (ver Quadro 1). Além disso, esses verbos são normalmente associados à classe de verbos *dicendi* em gramáticas e manuais de redação (como o de Othon M. Garcia) e, por isso, podemos considerá-los prototípicos.

Por outro lado, os verbos *admitir*, *contar* e *continuar* foram escolhidos por estarem associados a usos que nem sempre correspondem à elocução, como, por exemplo:

*O evento **contou** com a presença do arcebispo de Fortaleza, d. Aloísio Loscheider.*
*Às 13h, a reportagem da Folha **contou** 83 pessoas na manifestação.*

Apesar de ser o maior corpus paralelo revisto de português e inglês do mundo, o COMPARA dispõe de apenas 723.807 palavras e está restrito a textos ficcionais, em geral romances. Por isso, para a observação dos verbos-semente em contexto e consequente depreensão de seus padrões léxico-sintáticos, recorremos a um corpus mais robusto: o CHAVE. Além disso, o fato de o CHAVE e o COMPARA serem de gêneros diferentes (jornalístico e literário, respectivamente) também contribuiu para essa escolha, uma vez que a variedade poderia fornecer uma visão mais abrangente do uso dessa classe de verbos.

A ampla frequência dos VE no CHAVE se, por um lado, corrobora o acerto na escolha do material, por outro, aponta para a inviabilidade da análise caso a caso de todas as ocorrências (mais de 350 mil), obrigando-nos a desenvolver estratégias para lidar com a grande quantidade de informações.

Deste modo, analisamos, primeiro, os três verbos que tipicamente indicam elocução: *dizer*, *perguntar* e *responder*. Lemos centenas de ocorrências desses verbos e avaliamos em que casos introduziam uma fala. A partir da análise do contexto desses verbos “gerais”, foi possível depreender oito padrões em que eram usados de maneira recorrente. Em seguida, verificamos se os demais verbos – *admitir*, *contar* e *continuar* – também eram usados com esses padrões.

A maneira mais comum de se descrever o discurso relatado é de acordo com o tipo de citação envolvida: citação direta, indireta e mista. A maior importância dada ao tipo de citação refere-se à relevância para a evidencialidade do que é relatado. No nosso caso, o interesse nos padrões (e não exatamente nos tipos de citação) é resultado de sua relevância para as buscas em corpora: os padrões – formalizações – correspondem a diferentes materializações das estruturas de elocução. Uma consequência da ênfase no tipo de citação é a ideia subjacente de que há uma relação direta entre um dado padrão e um dado tipo de citação. Por exemplo, o padrão VE + “que” invariavelmente se associaria ao discurso indireto. A observação dos contextos, no entanto, revelou que um mesmo padrão pode participar de diferentes tipos de citação. O Quadro 3 mostra a distribuição dos padrões por tipo de citação, e é interessante perceber como um mesmo padrão pode estar associado a diferentes formas de citar.

⁶ A sigla AC/DC significa Acesso a Corpora/Disponibilização de Corpora.

PADRÃO	DIRETA	INDIRETA	MISTA	EXEMPLOS
1	x			D: «O aumento não vale para as diárias, só mensalistas», afirmou Paulo Octávio.
2	x			Até que uma amiga minha passou por ele e disse : «Oi, Fábio».
3	x	x	x	D: «Na França », diz ela, « a história é uma atividade muito prestigiada, e portanto muito masculina». I: Antes de tentar um acordo, ele passou em outra concessionária (não informou o nome), que, disse , teria lhe oferecido arcar com parte do II. M: A contribuição de Robin Williams a «Aladdin », salienta ele, « nenhum diretor, escritor ou animador poderia suprir».
4		x	x	I: Cauteloso, ele disse que não receberá empresários e empreiteiras. M: Ambas acabam por reconhecer que « roubos, sempre os houve», mas acrescentam que «agora é muito pior».
5	x	x	x	D: Quando os jornalistas perguntaram se se tratava da reeleição dele ou de Fidel, FHC respondeu, rindo: «Para ele, não é reeleição, ele quer a eternidade». I: O banco respondeu, informando-os que o depósito em causa tinha sido liquidado em 30 de Agosto de 1985, e que havia pago um cheque ao portador nesse montante, assinado pelo João. M: Vital Moreira respondeu , afirmando manter «tudo o que disse» e que «a comunicação social escreveu, sem que tenha havido desmentidos».
6		x	x	I: Ontem, Farouk Kaddoumi, dirigente do departamento político da OLP, se disse favorável a realização de uma nova conferência multilateral de paz, conforme proposta da Rússia. M: Ontem, na reapresentação na Vila Belmiro, ele se disse abatido, «principalmente por ter sido contra o São Paulo, de quem eu queria ganhar».
7	x	x	x	D: Quando os jornalistas perguntaram se se tratava da reeleição dele ou de Fidel, FHC respondeu, rindo: «Para ele, não é reeleição, ele quer a eternidade». I: Charles respondeu dizendo que não podia se envolver nessa questão. M: A acusação partiu de Miltiadis Evert, o líder da Nova Democracia, e o porta-voz do governo socialista, Telmahos Hyritis, respondeu acusando-o de «críticas irresponsáveis».
8	x	x	x	D: Ou ainda, como escreveu o também poeta Joseph Brodsky: «A verdadeira biografia de um poeta é quase idêntica à dos pássaros». I: O presidente Itamar Franco deve vetar o projeto, segundo informou o ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. M: Se há «graves impropriedades» no relatório, como afirma o Planalto, elas devem decerto ser identificadas e contestadas.

Quadro 2: Distribuição dos padrões por tipo de citação.

Fonte: Freitas (2016)

A seguir, apresentamos detalhadamente os oito padrões, tendo em vista cada um dos seis verbos analisados. Para facilitar a leitura, optamos por já indicar ao longo da descrição dos padrões algumas análises.

Descrição dos padrões

(1) Citação completa + VE:

(a) «*Ninguém da minha família participa de sequestro*», **disse** Silva.

Com citações diretas, é fácil identificar os argumentos da citação nesse padrão. A pontuação característica desse padrão seria um dos facilitadores na identificação desses argumentos. No entanto, vale ressaltar que a pontuação nem sempre está presente:

(b) *Os carros estavam saindo de traseira*, **explicou** Keith Wiggins, o chefe da equipe.

O exemplo (b) constitui um caso em que o discurso é relatado de forma direta e sem o auxílio de pontuação típica de diálogos (aspas ou travessão). Ainda sobre a pontuação, as aspas costumam figurar em textos jornalísticos, enquanto em outros gêneros textuais, como, por exemplo, no texto literário, as aspas são frequentemente substituídas por travessões, de acordo com as orientações dadas por editoras. No caso das citações com travessão, a vírgula costuma ser omitida, segundo as regras ditadas pelos manuais de redação. Garcia (2010), por exemplo, afirma que “[...] o travessão torna prescindível qualquer outro sinal de pontuação, salvo os pontos de interrogação, de exclamação e as reticências”. O exemplo abaixo, que pertence à amostra de mil ocorrências retiradas do COMPARA, ilustra esse uso do travessão:

(a) – *E como podemos fazer uma nova série sem Debbie?* – eu **disse**.

Este padrão foi o primeiro a ser identificado na análise das ocorrências do verbo *dizer*, mas também aparece com todos os outros verbos, o que indica sua produtividade. A partir dele, portanto, podemos ter mais chances de encontrar outros VE. Essa hipótese se confirmará mais adiante.

(2) VE + citação completa:

(a) Zico, em conversa exclusiva com a Folha, **disse**: «*Estou muito contente com essa homenagem*».

(b) Uma hora após Gaviria ter evitado responder de forma categórica à pergunta, a Folha **perguntou** a Fujimori: «*Houve transparência nas eleições peruanas?*»

Pertencente ao discurso direto, tal como o Padrão (1), este também é um padrão extremamente corrente no português. A pontuação comumente empregada neste padrão (dois-pontos, travessões e aspas), tal como no Padrão (1), pode contribuir para a facilidade na identificação dos argumentos. Aqui, as aspas também podem ser substituídas por travessões, como mostra o exemplo (c):

(c) Ao ouvir isto, Sofia virou-se para sua mãe, e empunhando a escova de lavar pratos, **disse**:
– *Saiba que ele é perfeitamente bom da cabeça*.

Tal como no anterior, o Padrão (2) foi inicialmente encontrado nas ocorrências de *dizer*, para, em seguida, ser fartamente encontrado com os demais verbos.

(3) Citação intercalada por VE

(a) «*Na Califórnia – diz ela – é cada vez maior o número de pessoas que come pouca carne ou que se tornam vegetarianas*».

(b) Como, **perguntará** o leitor, o execrando Tratado de Maastricht prevê uma coisa dessas?

- (c) «Vossa Santidade», **respondi**, «não só eu estou contente, todos nós estamos muito contentes».
- (d) «Sem dúvida alguma, ele é o melhor boxeador do mundo!», **admite**, «mas enquanto ele continuar dizendo que é o melhor lutador, estou pronto a desafiá-lo».
- (e) O helicóptero do líder do ANC foi apedrejado por manifestantes do Inkhata e a própria residência do rei foi atacada, **contaram** os seus conselheiros, obrigando o soberano a procurar refúgio numa quinta nos arredores.
- (f) Em 93, **continua**, a produção mundial foi de 18,7 milhões de toneladas e o consumo mundial, de 19,4 milhões.

O Padrão (3) admite os três tipos de citação e pode ser encontrado em textos tanto jornalísticos quanto literários. Nesse padrão, não é obrigatória a explicitação de todos os argumentos, mais especificamente do agente. Além disso, é bastante comum que o sujeito da ação esteja em um período anterior.

(4) VE + citação introduzida por conjunção subordinativa

- (a) Sobre a lateral esquerda, Parreira **disse** que quem deve jogar amanhã é Leonardo.
- (b) Me **perguntaram** se esse era o momento oportuno.
- (c) Genro, em tom duro também, **respondeu** que aquela não era uma visão de um dirigente de expressão nacional como Dirceu.
- (d) O teólogo católico **admite**, no entanto, que o tema das mulheres é um problema real, ao qual a Igreja Católica também tem que dar resposta.
- (e) FHC **contou** aos parlamentares que coube ao próprio Arida a indicação de Loyola.
- (f) Mas ante um persistente e interrogativo olhar do administrador, como que a intimá-lo a falar, ele **continuou** que não lhe tinha emprestado as pedras por uma questão de confiança, porque neste aspecto até poderia dizer que não confiava nem nos seus próprios dentes porque de quando em vez lhe mordiam a língua...

O Padrão (4) é rígido em termos de deslocamento sintático. O autor da citação ocupa o lugar convencional de sujeito, antecedendo a oração subordinada. Na linha de concordância (a), por exemplo, temos a citação, na sua forma indireta (“quem deve jogar amanhã é Leonardo”), a ação (“disse”) e o autor da citação (“Parreira”). Devemos ressaltar, entretanto, que a presença do autor da citação não é obrigatória; nesse caso, é possível encontrar o referente do sujeito em um período anterior.

Trata-se de uma variação do Padrão (4), com a adequação ao discurso direto (inclusão de dois-pontos):

- (g) **Acrescentou** ainda que: «A prazo, o financiamento do Ensino Superior deverá crescer, a par do aumento da sua frequência e dos resultados alcançados».

O padrão (4) é bastante recorrente na língua portuguesa, por conta da ampla gama de verbos que podem ser empregados dessa forma. No entanto, é justamente essa variedade que dificulta o nosso trabalho de identificar VE, pois essa estrutura não é necessariamente associada ao relato de discurso:

- (h) **Pessoalmente, considero** que Mariano Gago foi, de longe, o melhor ministro da era «democrática».

Na linha de concordância (h), teríamos, a princípio, um indício de citação mista. Contudo, o verbo *considerar*, tal como os verbos *admitir*, *contar* e *continuar*, tem outros sentidos que não correspondem ao de VE. No exemplo (h), o fato do verbo estar no presente e na primeira pessoa do singular já aparece como um impedimento para o relato, pois não julgamos ser possível relatar algo que ainda não foi dito. Justamente por conta do tempo verbal e da primeira pessoa, acreditamos que, em (h), o verbo expressa o sentido de “definir-se, depois de reflexão, sobre (determinada coisa); julgar” (HOUAISS, 2016). Além disso, temos que uma das marcas formais típicas de diálogos, as aspas, não cumprem apenas essa função. Muitas vezes, usamos as aspas apenas como recurso de ênfase ou destaque, como acreditamos ser o caso acima.

A oração subordinada substantiva objetiva direta que compõe o padrão (4) também é possível em sua forma incompleta, com as respostas “sim” e “não”:

(i) *Nem o governo, nos momentos de maior sinceridade, seria capaz de **responder** que sim.*

O verbo *perguntar* apresenta-se neste padrão de forma diferente dos demais verbos, assemelhando-se, por sua vez, a outros verbos que denotam pergunta. Como corresponde a uma pergunta convertida para o discurso indireto, encontramos comumente a conjunção integrante “se” no lugar de “que”, tal como na linha de concordância (b), além de outras conjunções integrantes e de pronomes interrogativos:

(j) ***Perguntei** por que eles queriam que justo a Executive Outcomes fizesse isso.*

(k) *Tivemos o desabafo do presidente da República quando um jornalista **perguntou** o que ele faria se dependesse do salário mínimo.*

(5) VE + citação em oração reduzida de infinitivo

(a) *Um dia antes de disputar a eleição, Sanguinetti **disse** achar que seu país está chegando ao Mercosul em desvantagem com os demais.*

(b) *Sem muita convicção, um deles **respondeu** saber de tal urgência.*

(c) *O ministro russo de Cultura, Evguêni Sidorov, **admitiu** ter tocado no tesouro.*

(d) ***Contou** ter feito a campanha de lançamento na Argentina da marca Cica.*

Em uma busca no corpus CHAVE, obtivemos 870 ocorrências de VE com complemento no infinitivo. Encontramos 73 verbos diferentes na posição de complemento.

No que se refere aos argumentos, o Padrão (5) apresenta a mesma estrutura e o mesmo processo de identificação da citação, do autor e do verbo introdutor de discurso relatado mostrados no padrão (4). A rigidez no deslocamento dos argumentos também se faz presente neste padrão, o que facilita o processo de identificação.

Foram encontradas apenas 21 ocorrências do verbo *continuar* seguido de infinitivo⁷. No entanto, em todas elas, *continuar* tem o sentido de “persistir”. É bem incomum que o complemento do verbo *continuar*, quando se trata de um infinitivo, venha desacompanhado da preposição “a”, como na linha de concordância (e):

(e) *Tirar um curso superior em Portugal **continua** depender das condições económicas.*

(f) *O grupo dos times pequenos **continua** a existir.*

(6) VE + pronome pessoal oblíquo + adjetivo ou particípio

(a) *O governo do México se **disse** disposto a negociar uma trégua.*

Esse é um padrão relativamente frequente do verbo *dizer*. Contudo, é difícil determinar se o verbo, nesse padrão, está sendo usado como VE, uma vez que tem como intuito atribuir característica ao autor da suposta citação. Na frase (a), o governo do México (autor) considerou que estava disposto a negociar uma trégua, ou seja, o governo do México atribuiu a si a característica “disposto”.

(b) *Ele se **disse** traído por Viljoen.*

⁷ Para tanto, foi usada a expressão [pos="V.*" & lema="continuar"] @[pos="V" & temcagr="INF"].

No exemplo (b), que difere de (a) por seu complemento ser um particípio e não um adjetivo⁸, observamos a mesma limitação quanto ao intuito do locutor. As questões são: “traído por Viljoen” é a coisa dita? Tem-se aqui, de fato, uma citação? O fato de que pouquíssimos verbos são empregados nessa estrutura – apenas cinco, como apresentamos no quadro 4 – já minimiza as chances do Padrão (6) ser um bom indicio de que temos um VE. Entre os seis verbos analisados, apenas *dizer* apresentou ocorrências que se enquadram no padrão e, em uma busca posterior, obtivemos apenas cinco verbos empregados no Padrão (6):

LEMA	OCORRÊNCIAS
dizer	26
declarar	6
revelar	3
reconhecer	2
defender	1

Quadro 3: Verbos encontrados dentro do Padrão (6).

Fonte: Freitas (2016)

(7) Citação + VE + oração reduzida de gerúndio

O verbo *dizer* não foi encontrado introduzindo discurso com esse padrão. As linhas de concordância obtidas corroboram a teoria de que a oração reduzida de gerúndio acrescenta uma informação nova ao período, em vez de simplesmente reiterar o verbo de dizer que a antecede:

(a) «É, na época eu era aluno de pós-graduação», **diz** brincando.

Assim como o verbo *dizer*, o verbo *perguntar* não foi encontrado nesse padrão. As ocorrências de *perguntar* nessa estrutura correspondem a outros usos das orações reduzidas de gerúndio, como, por exemplo, para indicar ações simultâneas ou consecutivas:

(b) “Este aqui?”, **perguntou**, apontando para um homem moreno, cheio de brilhantina no cabelo e bigodinho à Errol Flynn.

(c) “Quem recebe é corrupto”, **perguntou**, provocando risos na plateia.

Os verbos *responder* e *admitir* são outros casos que deixam dúvidas. Por exemplo, seria a oração reduzida uma caracterização do *responder*? Seria uma ação adicional à ação de responder? As ocorrências encontradas para esses dois verbos não parecem validar o Padrão (7) como um forte candidato a padrão de uso dos VE.

(d) A hierarquia católica costuma **responder** dizendo que a igreja não é uma democracia.

(e) Mais modesto é, sem dúvida, o balanço em relação à evolução conseguida nas taxas de juro: «tem vindo a verificar-se uma evolução no sentido favorável, embora permaneçam no mercado de crédito taxas de juro reais elevadas», **admite**, sublinhando no texto entregue aos jornalistas que «a descida das taxas de juro não tem sido uniforme nos vários segmentos (dívida pública, crédito a grandes empresas, «PME Prestígio» e outras PME e particulares)».

⁸ A classificação das formas participiais é bastante controversa na literatura linguística, como demonstra Trugo (2016).

Nas poucas ocorrências de oração reduzida de gerúndio após o verbo *contar*, o verbo da oração reduzida não auxilia na introdução de discurso, mas sim atribui algum tipo de característica ou especificidade ao ato de contar, tal como se vê nos exemplos abaixo:

(f) *Ele relata as histórias que lhe **contaram**, usando palavras que mostram que ele sabia aquilo a que se referia ao escrever.*

Não foram encontradas ocorrências do verbo *continuar* sendo empregado como introdutor de discurso relatado e seguindo o Padrão (7). Em todas as ocorrências em que é sucedido por um verbo no gerúndio, *continuar* apresenta o sentido de “prosseguir”:

(g) *Disse que reconhecia nele a virtude de **continuar** dizendo o que fez.*

(8) VE em oração subordinada adverbial conformativa + citação

(a) *E como **diz** o locutor Fiori Giglioti em suas transmissões de futebol, «o tempo passa, torcida brasileira».*

(b) *Então, como **perguntou** um professor presente no Curso de Verão, «não será necessário mudar o essencial da relação pedagógica, da filosofia do ensino e da organização da escola?»*

(c) *«Boa pergunta!», como **responderia** ele.*

(d) *Coca-Cola, eles provaram pela primeira vez no navio Merida, como **contou** à Folha o frentista Hugo Berto Isquierdo, 22.*

(e) *«O reforço das acções necessários» para a prossecução desses objectivos de luta contra a evasão e a fraude é, como **continuou**, «uma das prioridades da DGCI» e para o qual tanto este departamento como a Inspeção-Geral de Finanças eram «organismos vitais».*

Esse padrão caracteriza um caso bem peculiar dos VE no que se refere aos argumentos. Nos exemplos acima, pode-se ver que o que temos não é o simples relato de um discurso, mas a apropriação de uma fala proferida anteriormente. Nesse padrão, temos acesso ao autor “original” da citação, mas não necessariamente sabemos quem é o locutor no momento da enunciação, pois é ele próprio quem faz o relato.

Em contraste com os sete padrões anteriores, o Padrão (8) dispõe de uma estrutura sintática um pouco mais rígida. Mais especificamente, nesse padrão, não é possível omitir o sujeito do verbo introdutor de discurso relatado. A explicação provavelmente está fundada na peculiaridade da apropriação de uma fala anterior pelo locutor da frase; como o “dono original” da fala não é o sujeito do período que a introduz no relato, torna-se obrigatório explicitá-lo.

Abaixo encontram-se algumas variações desse padrão, que é observado em todos os tipos de discurso:

(a) *A América, como **dizia** Miles Davis, é um país maravilhoso onde você pode reunir mil vozes para gravar um unísono.*

(b) *A resposta, meu amigo, é sussurrada pelos ventos, como **diria** a canção.*

(c) *E como **disse** o pagodeiro na MTV: tudo na vida é passageiro, menos o cobrador e o motorista.*

(d) *Até chegar a uma «produtora estruturada», como **diz** Sandra, foram «meses de angústia».*

Os verbos *perguntar*, *responder* e *continuar*, segundo as nossas pesquisas, não costumam ser empregados no Padrão (8), apresentando três, duas e uma ocorrências, respectivamente. Apesar de os números não serem muito altos, a possibilidade de emprego dos seis verbos no padrão o torna um bom candidato para nos ajudar a levantar os verbos introdutores de discurso relatado.

Análise da produtividade dos padrões encontrados

A análise da seção anterior está esquematizada na Tabela 1, que mostra quais padrões foram aceitos por cada verbo analisado:

PADRÃO VERBO	1	2	3	4	5	6	7	8
DIZER	sim	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim
PERGUNTAR	sim	sim	sim	sim	não	não	não	sim
RESPONDER	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim
ADMITIR	sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim
CONTAR	sim	sim	sim	sim	sim	não	não	sim
CONTINUAR	sim	sim	sim	sim	não	não	não	sim

Tabela 1: Ocorrências dos seis verbos em cada padrão analisado.

Fonte: Freitas (2016)

Com base na Tabela 1, é possível esboçar duas conclusões. A primeira delas é que todos os verbos analisados, por serem aplicáveis na maioria dos padrões estabelecidos, podem ser classificados como VE. Ainda que o verbo *continuar* não tenha sido encontrado em três dos oito padrões, isso não o exclui da classe de verbos, principalmente porque, na verdade, talvez devam ser considerados apenas cinco padrões – o que nos leva à segunda conclusão.

Como foi dito anteriormente, os padrões gramaticais utilizados com os VE seriam propostos a partir da análise dos seis verbos “semente” e, simultaneamente, esses mesmos seis verbos colocariam os padrões encontrados à prova. Uma vez que somente o verbo *dizer* é aplicável ao Padrão (6) e só os verbos *responder* e *admitir* se encaixaram satisfatoriamente no Padrão (7), a generalidade desses padrões é questionável e estes não nos ajudam muito a identificar outros VE. Por isso, daqui em diante, esses padrões serão deixados de lado.

O Padrão (5) foi aceito por quatro dos seis verbos, o que, para nós, é uma sugestão de que o padrão pode servir para introduzir discurso relatado. No entanto, a sua pouca precisão levaria, inevitavelmente, à recuperação de inúmeros outros verbos como candidatos a VE, mesmo sem sê-lo. Por isso, decidimos desconsiderá-lo. De fato, tínhamos outros cinco que serviam melhor ao nosso propósito: construir um léxico dos VE. Considerando os cinco principais padrões, passamos à etapa seguinte, de ampliação da lista de verbos.

Ampliação da lista de VE: a construção de um léxico

Com base nos padrões, criamos as expressões para buscas na interface do AC/DC, a fim de ampliar o léxico dos verbos. As expressões estão listadas em Freitas (2016).

Logo percebemos que os padrões, sozinhos, não garantiriam a presença de um VE, uma vez que recuperavam estruturas como os exemplos abaixo, indicando a necessidade de outra análise caso a caso:

- (a) *Verificada a licitude da «pré-campanha», regressemos ao caso do leitor.*
 (b) *Ao longo de quase dois anos, os habitantes de Reveles ainda **acreditaram** que os trabalhos de estabilização dos solos pudessem vir a evitar o pior.*

Foi o que fizemos, desta vez com um corpus de tamanho inferior ao CHAVE, mas ainda assim de grandes dimensões: usamos o corpus Floresta (FREITAS et al., 2008), composto por 6.046.541 palavras.

Para cada expressão de busca usada, pedimos que nos fosse fornecida a distribuição dos verbos por lema, como ilustra a Figura 2:

Resultados da procura

Fri Aug 18 15:43:25 WEST 2017

Procura: [word="" |>|<|<|>] [word=","] @[pos="V,*" & temcagr!="*PCP,*GER,*PASSIVA,*FUT_SUBJ,*PR_SUBJ,*FUT_IND,*0|*PR_PROG_IND,*IMPF_FUTHAVER_IND,*IMPF_SUBJ,*COND_IND,*"]
 Distribuição de lema

Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

8040 casos.

Distribuição

Houve **581** valores diferentes de lema.

dizer	2318
afirmar	913
explicar	468
contar	365
ser	222
comentar	159
lembrar	124
revelar	108
acrescentar	91
declarar	90
concluir	83
completar	81
perguntar	77
garantir	71
brincar	64
responder	61
referir	55
observar	54
escrever	53
falar	52
lamentar	51

Figura 2: Distribuição dos lemas conforme o padrão, consultando o corpus Floresta .

Fonte: produzido pelas autoras

Para que a análise fosse viável, não consideramos verbos com apenas uma ocorrência, e dispensamos da leitura caso a caso os 58 verbos já validados pela primeira etapa.

O resultado desta etapa foi uma lista de 293 verbos. O Quadro 5 apresenta a distribuição dos verbos segundo os padrões de busca.

Os dados incluem repetições, uma vez que um mesmo verbo pode participar de diferentes padrões. A lista completa dos verbos encontrados está disponível na página eletrônica da Gramateca (SANTOS, 2014), na seção “O relato em português”, por ordem de frequência e por ordem alfabética.

PADRÃO	VERBOS INTRODUTORES DE DISCURSO RELATADO
Padrão 1	219
Padrão 2	107
Padrão 3	137
Padrão 4	156
Padrão 8	52
TOTAL	293 (sem repetições)

Quadro 4: Número de verbos encontrados com as expressões de busca em cada padrão.

Fonte: Freitas (2016)

Com base no Quadro 4, é possível tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, vemos que o Padrão (1) é o mais produtivo de todos, uma vez que a porcentagem de verbos encontrados nesse padrão em relação ao total de 293 é a maior de todas: 74,74%. O Padrão (8), por sua vez, foi o menos produtivo, apresentando apenas 17,74% dos verbos compilados.

Comparação dos resultados

Apresentamos aqui os resultados que obtivemos com a identificação dos padrões, comparando-os, sempre que possível, com os trabalhos já mencionados sobre o *dizer*. O Quadro 6 mostra a quantidade de VE encontrados ou listados por trabalhos citados nesta pesquisa:

PUBLICAÇÃO	IDIOMA	CLASSE DE VERBOS ANALISADA	QUANTIDADE DE VERBOS
Sagot et al. (2010)	francês	verbos de elocução	232
Levin (1993)	inglês	verbos de comunicação	163
Garcia (2010)	português	verbos de elocução	77
Moura Neves (2000)	português	verbos de elocução	103
Este trabalho	português	verbos de elocução	293

Quadro 5: Quadro comparativo dos verbos de elocução levantados em diversos estudos.

Fonte: Freitas (2016)

O Quadro 5 evidencia o sucesso da abordagem que adotamos nesta pesquisa. No entanto, os números, por si só, podem dar a entender que todos os autores tratam dos mesmos fenômenos, com os mesmos interesses, o que não é o caso. A terceira coluna do quadro mostra qual foi a classe de verbos abordada por cada um dos trabalhos, de acordo com a nossa classificação.

Sagot et al. (2010) têm interesse na extração automática de citação, e seu interesse nos verbos refere-se exclusivamente a resolver a tarefa pretendida; Biber et al. (1999) e Levin (1993) são trabalhos descritivos, que têm o inglês como língua de interesse e consideram a classe mais ampla dos *verbos de comunicação*; Garcia (2010) e o *Manual de Redação e Estilo do Estado* (MARTINS, 2016) são manuais de redação; e Moura Neves (2000) refere-se a uma gramática de usos do português.

Moura Neves (2000), tal como já afirmamos anteriormente, compilou 103 VE, em contraste com os 293 verbos desta pesquisa. Entre os 103 verbos da *Gramática de usos do português* (MOURA NEVES, 2000), não estavam presentes 25 na lista de verbos que reunimos. Os 25 verbos são: **acalmar**, **agastar-se**, **aguilhoar**, antecipar, boquejar, **bronquear**, **bulir**, **caçoar**, cochichar, **conchavar**, **consolar**, **debicar**, **debochar**, **desiludir**, diagnosticar, **escarnecer**, **ferroar**, **inclinarse**, **interceptar**, **maldizer**, participar, **remediar**, **suspirar**, sussurrar, **zombar**. Os verbos em negrito pertencem todos a uma mesma categoria de Moura Neves (2000), *verbos que instrumentalizam ou circunstanciam o que é dito*, que são os verbos que podem introduzir discurso, mas que não necessariamente indicam atos de fala. Diante desse número, e também porque, apesar do grande número de verbos encontrados, sabemos que a nossa lista não é exaustiva, resolvemos, então, testar a lista de Moura Neves (2000) nos três corpora monolíngues usados neste estudo.

Primeiramente, queríamos entender por que esses 25 verbos não apareceram entre os 293 verbos que compilamos. Consultamos então todo o material do AC/DC e identificamos três motivos diferentes para a ausência: ou (i) tinham apenas uma ocorrência (e, portanto, foram descartados na nossa seleção inicial), ou (ii) os verbos não foram encontrados entre as ocorrências, ou (iii) as ocorrências não correspondiam a VE (exemplo: “Com o vídeo ‘Circular’, *participou* este ano do prestigiado ‘Curta Cinema’, Festival Internacional de Curtas do Rio”).

Em seguida, precisávamos confirmar se tais verbos poderiam funcionar como VE (e, em caso afirmativo, seriam incluídos em nossa lista). Dos 25 verbos, quinze foram empregados como VE em todos⁹ os corpora.

O fato de não termos encontrado dez dos verbos propostos em Moura Neves (2000) não significa necessariamente que tais verbos não possam ser empregados como VE. Devemos lembrar que, apesar da dimensão dos corpora consultados, um corpus jamais será exaustivo e tampouco dará conta de todos os fenômenos da língua. Como o corpus usado por Moura Neves (2000) não está disponível para o público, não temos como verificar se as ocorrências analisadas na elaboração da gramática correspondem, para nós, a VE. Ainda assim, vale ressaltar que a ausência desses dez verbos em corpora que, juntos, somam mais de um bilhão de palavras, pode indicar que o emprego dos verbos como introdutores de discurso relatado seja incomum.

Além disso, traçamos também um paralelo entre o estudo de Moura Neves (2000) e esta pesquisa no que se refere ao tipo de discurso. Um dos trabalhos de Moura Neves (2000) consistiu em determinar se os VE são aceitos no discurso direto (DD) e/ou no indireto (DI). Reproduzimos a classificação da autora, considerando (a) os verbos em que houve divergência quanto ao tipo de discurso associado ao verbo, ou seja, quando nossos resultados e os de Moura Neves (2000) diferem; e (b) os verbos encontrados apenas por nós – contribuindo, assim, com o levantamento já feito pela autora. Por questões de espaço, não apresentamos o quadro aqui, mas ele está disponível em (FREITAS, 2016).

Diante da análise feita acima, merecem destaque os cinco verbos que não introduziram citação direta em nenhuma ocorrência: *acrescer*, *debater*, *discutir*, *presumir* e *proibir*. Novamente, ressaltamos que o fato de não encontrarmos ocorrências desses verbos no discurso direto não significa, necessariamente, que o emprego nesse tipo de contexto não seja possível. Como já afirmamos, apesar de os corpora analisados apenas darem conta de apenas uma parcela do que pode ser produzido na língua portuguesa, a não ocorrência pode, talvez, indicar que o emprego desses verbos como VE seja pouco comum.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos a metodologia para a elaboração de um léxico dos verbos de elocução em português (VE). Trata-se de uma parcela de um trabalho mais amplo, que engloba também a elaboração do DISSE, um glossário de VE que tem como principal objetivo auxiliar profissionais de tradução (FREITAS, 2016). Para tanto, fizemos um amplo estudo descritivo dessa classe de verbos.

⁹ Lembramos que a utilização de todos os corpora corresponde a uma busca em mais de um bilhão de palavras, distribuídas em diferentes gêneros textuais.

O trabalho tomou por base grandes corpora da língua portuguesa e dialogou ainda com a Linguística Computacional, quando toma a tarefa de identificação de citação também como motivação. De fato, os verbos e os padrões associados que foram descritos aqui já foram incorporados na elaboração de um sistema de detecção automática de citações em português.

Também resultado do léxico e dos padrões, está em andamento a anotação dos corpora do projeto AC/DC, permitindo, assim, a busca pelo campo semântico *dizer*, processo indicado em Freitas (2016). Como explicitamos ao longo deste artigo, o material é público e está disponível para consultas on-line.

Com base em corpus, estabelecemos oito padrões gerais relativos aos VE, a partir dos quais foi possível um levantamento desses verbos e, assim, construímos um grande léxico dos VE do português, constituído pelo número impressionante de 308 verbos (os 293 verbos encontrados com a nossa abordagem somados aos os quinze verbos encontrados apenas por Moura Neves (2000), porém confirmados por nós), todos validados manualmente com ocorrências de uso.

Em termos quantitativos, o fato de termos compilado 293 verbos, isto é, mais verbos do que qualquer estudo conhecido por nós, seja em português, seja em outras línguas, aponta o sucesso do caminho que escolhemos – o caminho da consulta em grandes corpora. A apreensão de padrões envolvidos no relato, isto é, a observação de que um mesmo tipo de citação (direta, indireta ou mista) pode ser expressa por meio de diferentes padrões também são contribuições que julgamos valiosas, e que explicitam as potencialidades dos estudos descritivos com base em grandes corpora da nossa língua.

Por fim, esperamos ter demonstrado, ao longo deste trabalho, como pode ser produtivo o diálogo entre a descrição de uma língua, a tradução e a linguística computacional. A descrição, de qualquer tipo, não pode ser uma atividade abstrata, descolada de intenções e objetivos, o que leva a nossa pesquisa a apontar para a adequação de parcerias com a Tradução e com a Linguística Computacional, áreas aplicadas.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BIBER, D. et al. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education ESL, 1999.

COSTA, L.; SANTOS, D.; ROCHA, P. A. Estudando o português tal como é usado: o serviço AC/DC. In: PARDO, T., NUNES, M.G.V. *The 7th Brazilian symposium in information and human language technology (STIL 2009)*, São Carlos, [2009]. Disponível em: <http://nilc.icmc.usp.br/til/stil2009_English/Proceedings/stil/Costa-57572_1.pdf>. Acesso em: 18 ago 2017.

FRANKENBERG-GARCIA, A; SANTOS, D. COMPARA, um corpus paralelo de português e de inglês na Web. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v.1, n. 9, p. 61-79, 2002.

FREITAS, B. *O dizer em português: diálogos entre tradução, descrição e linguística computacional*. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREITAS, C.; ROCHA, P.; BICK, E. Floresta sintá(c)tica: bigger, thicker and easier. In: TEIXEIRA, A. et al. (Ed.). *Computational processing of the portuguese language*. 8th international Conference, PROPOR 2008. Germany: Springer Verlag, 2008. p. 216-219.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Grande dicionário Houaiss*. Verbetes “Considerar”, [2009]. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

KIPPER, K. et al. Extending VerbNet with novel verb classes. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC 2006), 5., *Proceedings...* Genova, Itália, 2006.

LEVIN, B. *English verb classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

MARTINS, E. *Manual de redação e estilo do Estado*. Verbetes “Verbos mais que errados”. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/manualredacao/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

PARETI, S.; O'KEEFE, T.; KONSTAS, I.; CURRAN, J. R. e KOPRINSKA, I. Automatically detecting and attributing indirect quotations. In: YAROWSKY, D. et al. (Ed.). *Proceedings of the 2103 conference on empirical methods in natural language processing (EMNLP 2013)*, Washington, USA, 2013. p. 989-999. Disponível em: <<http://www.aclweb.org/anthology/D/D13/D13-1101.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SAGOT, B.; DANLOS, L.; STERN, R. A lexicon of French quotation verbs for automatic quotation extraction. In: CALZOLARI, N. et al. (Ed.). *Proceedings of the seventh international conference on language resources and evaluation (LREC'10)*, La Valette, Malta, 2010. p. 294-299. Disponível em: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/387_Paper.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SANTOS, D. Gramateca: corpus-based grammar of Portuguese. In: BAPTISTA, J. et al. (Ed.). *Computational processing of Portuguese: 11th international conference (PROPOR 2014)*. Germany: Springer, 2014. p. 214-219.

SANTOS, D.; ROCHA, P. The key to the first CLEF in Portuguese: Topics, questions and answers in CHAVE. In: PETERS, C. et al. (Ed.). *Multilingual information access for text, speech and images*, Workshop of the Cross-Language Evaluation Forum, 5, Bath, 2004, Revised Selected Papers. Berlin/Heidelberg: Springer, Lecture Notes in Computer Science, 2005. p. 821-832.

SCARTON, C.; ALUISIO, S. Towards a cross-linguistic VerbNet-style lexicon to Brazilian Portuguese. In: LAMBERT, P. et al. (Ed.). *Proceedings of the LREC 2012 workshop on creating cross-language resources for disconnected languages and styles (CREDISLAS 2012)*, Istanbul, 2012. p. 11-18. Disponível em: <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/index.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TRUGGO, L. F. *Classes de palavras - da Grécia Antiga ao Google: um estudo motivado pela conversão de tagsets*. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Recebido em 24/10/2016. Aceito em 17/12/2016.

REPORTING VERBS IN PORTUGUESE: A CORPUS-BASED DESCRIPTIVE STUDY MOTIVATED BY COMPUTATIONAL LINGUISTICS

VERBOS DE ELOCUÇÃO EM PORTUGUÊS: UM ESTUDO DESCRITIVO COM BASE EM
GRANDES CORPORA E MOTIVADO PELA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL

LOS VERBOS DECLARATIVOS EN PORTUGUÊS: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO BASADO EN
GRANDES CORPUS Y MOTIVADO POR LA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL

Bianca Freitas Saburi Costa*

Cláudia Freitas**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

ABSTRACT: In this article, we present the results as well as the procedures of a wide descriptive, corpus-based study on reporting verbs in Portuguese. The motivation for this research comes from a task carried out in Computational Linguistics – quotation extraction. In order to obtain reporting verbs used in Portuguese, our starting point was a list of translations of the verb “said” in literary contexts. Then, by using large monolingual corpora, we searched for lexical-grammatical patterns that characterize this verb class, in an attempt to broaden the list. Through this methodology, we identified 293 reporting verbs and distributed them amongst eight general patterns in which these verbs are typically found. The comparison between our research and other studies in Portuguese, English and French that investigate reporting verbs attests the success of the methodology that was developed.

KEYWORDS: Reporting verbs; *Verba dicendi*; Portuguese language description; Monolingual corpora.

RESUMO: Neste artigo, apresentamos os resultados e as etapas de um amplo estudo descritivo, com base em *corpora*, sobre os verbos de elocução em português. A motivação para o trabalho vem de uma tarefa da Linguística Computacional – a identificação de citação. Partimos, inicialmente, de traduções do verbo “said” em contextos literários para a depreensão de verbos de elocução. Em seguida, utilizando grandes *corpora* monolíngues, buscamos padrões léxico-gramaticais característicos dessa classe de verbos, a fim de ampliar a lista. Com a metodologia, foram identificados 293 verbos de elocução, distribuídos em oito padrões gerais típicos desse grupo de verbos. Os resultados são comparados com outros trabalhos em português, inglês e francês, que tematizam os verbos de elocução e atestam o sucesso da metodologia utilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos de elocução. Verbos *dicendi*. Descrição do português. *Corpora* monolíngues.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: bianca.saburi@gmail.com.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora assistente do Departamento de Letras da PUC-Rio. E-mail: claudiafreitas@puc-rio.br.

RESUMEN: En este artículo, presentamos los resultados y las etapas de un amplio estudio descriptivo, basado en corpus, sobre los verbos declarativos en portugués. La motivación para realizar el trabajo proviene de una de las tareas de la Lingüística Computacional: identificar las citas. Inicialmente, partimos de las traducciones del verbo “said” en contextos literarios para identificar los verbos declarativos. A continuación, mediante la utilización de grandes corpus monolingües, buscamos patrones léxico-gramaticales característicos de este tipo de verbos con el objetivo de ampliar la lista. Siguiendo esta metodología, se identificaron 293 verbos declarativos, distribuidos en ocho patrones generales típicos de este tipo de verbos. Los resultados se comparan con los de otros trabajos realizados en portugués, inglés y francés, que abordan el tema de los verbos declarativos y demuestran el éxito de la metodología utilizada.

PALABRAS CLAVE: Verbos declarativos. *Verba dicendi*. Descripción del portugués. Corpus monolingüe.

1 INTRODUCTION AND MOTIVATION

Human languages are characterized by, among other things, their polyphonic and dialogic trait – a great deal of our linguistic activities involve, to some extent, reporting what other people said. This reporting, which we call reported speech, is of great interest to Computational Linguistics/NLP (Natural Language Processing), more specifically to the quotation extraction task. The main goal of such task is to identify quotations within a text and to match it to its authors. The task focuses on identifying what is said and who says it. There is a preference for direct speech, since its formal marks make automatic detection easier.

Since the reported speech structure is relatively regular in Portuguese language, approaches that make use of rules tend to be successful. On the other hand, formal marks that indicate the presence of a quotation, such as quotation marks and dashes, are not exclusive of this type of speech, thus making it relevant to have a list of verbs that point to the existence of reported speech. The occurrence below, for instance, could be falsely detected as reported speech if punctuation were the only formal clue in the development of the task:

- (a) O ataque do ombudsman ao vírus jornalístico apareceu na coluna «Chega de Ébola e Internet», de 28 de maio.
The ombudsman’s attack on the journalistic virus came up in the 28th May column «Chega de Ébola e Internet».

Furthermore, not every reported speech presents the aforementioned formal clues, as these are characteristic in direct speech:

- (b) «Já fui mais nervoso», disse.
«I have been more nervous», he said.
- (c) Maria de Fátima disse que planeja sair do Rio.
Maria de Fátima said that she plans to move out of Rio.

Precisely for being so difficult to identify, indirect speech quotations are not always covered by automatic detection systems, even though such quotations correspond to nearly half of the reported speech occurrences, according to Pareti et al. (2013).

Moreover, even if the quotation extraction task focuses on the author and the content, instead of the verb, we know that the way people introduce reported speech – that is, the verb chosen to report – may also indicate stances. Therefore, the existence of a lexicon of verbs which may signalize the presence of reported speech, associated with the lexical-syntactic patterns in which they are used, could be a useful resource for NLP in the Portuguese language.

This article aims to describe the creation process of a reporting verbs lexicon (henceforth called RV) based on large corpora. Such verbs are also known as *verba dicendi* or “reported speech introducing verbs” (MOURA NEVES, 2000, p. 47).

A wide descriptive study of reporting verbs may also concern other fields, such as Portuguese teaching – when direct and indirect speech is being taught – and Pragmatics, especially regarding Austin (1962). Although there are a number of works on the topic, with either a more stylistic or pragmatic perspective, the academy could use more descriptive studies, particularly based on large

corpora. An exception would be a Brazilian grammar called *Gramática de usos do português*, by Maria Helena de Moura Neves (2000). Her work, which is corpus-based, covers reporting verbs and lists them according to their presence in direct and indirect speeches. Our aims in this paper are different – and the results of each work, thus, complement each other. Besides, the corpora we used compose the AC/DC project (COSTA et al., 2009)¹ and are available to the public, which allows other people to confront or continue what is being presented here. All the examples found in this article were taken from the project's corpora.

Several studies that describe verbs, particularly those concerning the English language, approach what they call “communication verbs”, a group that encloses many more verbs than RV. Communication verbs correspond to any verb related to communication or speech, regardless of whether there is anything to be reported. As our focus is on reporting, such terminology and scope did not seem to be as interesting as the one we chose.

The remaining of the article is structured as follows: in section 2, we present some studies which have already approached RV, both in Portuguese and in other languages; in section 3, we describe in detail the collecting process for the reporting verbs; and, in section 4, we put forward some final comments.

2 FROM LANGUAGE STUDIES TO COMPUTATIONAL LINGUISTICS: A LITERARY OVERVIEW ON REPORTING VERBS

In Brazil, there is a considerable amount of studies that deal with reporting verbs. However, most of them take either a stylistic, a pragmatic or a normative approach, which does not mean they did not contribute to the study of this verb class in Portuguese. When we consider languages other than Portuguese, Beth Levin's work, *English verb classes and alternations* (1993), stands out.

Levin (1993) bases her work on the principle that the syntactic behavior of a verb is mostly determined by its meaning, especially when it comes to expressing and interpreting the verbs' arguments. Hence, the syntactic behavior of the verbs could be used to investigate aspects of the meaning behind this word class (LEVIN, 1993, p. 1). Levin presents 49 verb classes which are “syntactically relevant” and “semantically coherent” (LEVIN, p. 22). For each class, the author provides a list of verbs as an example, but emphasizes that those lists are not meant to be exhaustive.

Among the 49 proposed verb classes, we highlight a class called “verbs of communication”. This group, according to Levin (1993), contains the verbs related to communication and transfer of ideas. These verbs are then included in nine semantic categories, which are related to speech, but not necessarily reported speech. At first, the “say verbs” subcategory would better suit our purposes, but, even so, the criteria that delimit each subcategory are not clear, and other subcategories seem to cover some of the verbs that we regard as RV. Some of the groups that could be considered as RV are the “complain verbs”, such as *complain* and *object*, and the “advise verbs”, such as *advise* and *warn*. In Freitas (2016), we present and discuss in detail the nine categories that Levin (1993) proposes. Levin states clearly that her analysis of the verbs of communication is quite brief and corresponds basically to the verbs whose properties do not involve complement clauses. The author chose to be brief due to the fact that the systematic study of complement clauses of verbs is not within the scope of her book (LEVIN, 1993, p. 202). Despite the limited scope in syntactic terms, Levin managed to gather 163 verbs of communication. Furthermore, the work developed by the author is an important reference for description as well as NLP studies, since her classification is the foundation of one of the greatest lexical resources used in automatic language processing, that is, VerbNet (KIPPER et al., 2006) and, by extension, its Brazilian version, VerbNet-BR (SCARTON et al., 2012).

Unlike Levin (1993), this study did not exclude complement clauses, which are extremely productive in a language, especially for reporting speech. On the other hand, we cover a group of verbs stricter than Levin's “verbs of communication”.

¹ The characteristics of each corpus explored in our study will be presented throughout this article, more specifically in sections 3 and 4.

Regarding Portuguese language, we single out two references, Othon M. Garcia (2010) and Maria Helena Moura Neves (2000). The former consists of a manual which follows a normative tone through and through, whereas the latter corresponds to a descriptive grammar book.

Othon M. Garcia defines what he calls “*dicendi* verbs” as those “whose main function is to indicate the interlocutor who holds the turn to speak” (GARCIA, 2010, p. 149, our translation). In what he considers a “chaotic list”, Garcia (2010) lists 50 verbs. In addition to that, he comments on the use of verbs which, originally, are not related to speech: “Even the most imaginative people come to employ verbs that have no connection whatsoever with the idea of speech; and this, from the point of view of syntax, could be considered inadmissible, since *dicendi* verbs should be, at least theoretically, transitive or admit transitivity.” (GARCIA, 2010, p. 149)².

Then, Garcia (2010, p. 150) presents the *sentiendi* verbs, “which are not exactly ‘say’, but rather ‘feel’ verbs and that, by analogy, could be called *sentiendi* [...]”. These are verbs “that express a mental state, a psychological reaction of a character, emotions”, among other feelings. The author explains that *sentiendi* verbs are “vicarious” for the *dicendi* verbs and characterize the psychic manifestations of the characters. Garcia states, however, that some intransitive verbs should precede the quote, when in direct speech:

- (a) Mas João de Deus, vendo que Vasco não lhe dá atenção, **explode**:
 Você pensa, seu Vasco, que estou disposto a aturar suas malcriações?
But João de Deus, noticing that Vasco pays no attention to him, explodes:
Do you think, Mr. Vasco, that I am willing to put up with your bad manners?
 (VERÍSSIMO apud GARCIA, 2010, p. 155)
- (b) Você pensa, seu Vasco, que estou disposto a aturar suas malcriações? – *explodiu* João de Deus.
Do you think, Mr. Vasco, that I am willing to put up with your bad manners? – exploded João de Deus.

Example (a), provided by Garcia (2010), would be the only possibility of use for the verb “explodir” (*explode*), originally intransitive, in direct speech. According to the author, example (b) would be unacceptable. For a verb like “explodir” to be admitted after the quote, it would be necessary for a *dicendi* verb to accompany it, and, even so, the order of the verbs would have to be altered, as the example below illustrates:

- (c) – O coitadinho tem andado aborrecido! – disse ela **lamentando-se**.
 – *The poor thing has been feeling upset! – she said, lamenting.*

Despite the limitations that Othon M. Garcia attributes to *sentiendi* verbs, we turned to CHAVE corpus (SANTOS; ROCHA, 2005) – a monolingual corpus which is part of the AC/DC project (COSTA et al., 2009) and is used in our research – in order to verify if those restrictions were applicable. As it turns out, we could find the frequent use of the verb “lamentar” (*lament*) after the quotation, as it can be attested in the following examples:

- (d) «Pensei que conseguiria vencer e fiquei animado», **lamentou** Wilander.
 «*I thought I could win and I got carried away*», *Wilander lamented.*
- (e) «Qualquer dia eles me tiram», **lamenta**.
 «*They will pull me out any day now*», *he laments.*
- (f) «Até hoje não obtivemos resposta», **lamenta** Pádua.
 «*We had no answer until now*», *Pádua laments.*

Corpus research enables us to observe the fact that not always norms in grammar books and writing manuals apply to real data. In a single corpus, 392 occurrences of the verb “lamentar” after the quotation were found. It is thus evident that real data make the

² “Chegam mesmo, os mais imaginativos, a empregar verbos que nenhuma relação têm com a ideia de elocução, o que, do ponto de vista da sintaxe, poderia ser considerado como inadmissível, pois os *dicendi* deveriam ser, teoricamente pelo menos, transitivos ou admitir transitividade.” (GARCIA, 2010, p. 149).

limitations that Garcia had stipulated for the *sentienti* verbs relative, if not invalid. The data also emphasize the potential use of corpus for this type of study.

Gramática de usos do português, by Maria Helena Moura Neves (2000), has more affinities with our study than any other. This grammar book was developed from a database of 70 million occurrences, which are stored in the Lexicographic Studies Center of São Paulo State University (Unesp) and are composed of “novels, technical texts, oratorios, news articles and plays”. The selection of texts, according to the author, “ensures the diversity of genres and allows the approach of different speech situations, including interaction, and it is worth mentioning that spoken language is represented in the simulation of speech found in theatrical plays” (MOURA NEVES, 2000, p. 14, our translation).

However, unlike the study we are reporting here, the material consulted by Moura Neves (2000) is not available to the public, which makes it difficult to reproduce the research conducted for the grammar book. Within the group of “verbs that require complement clauses”, Moura Neves presents the reporting verbs.

Moura Neves uses the terminology “say verbs” for the “actual reporting verbs”, that is, “action verbs whose direct complement is the content of what is said” (MOURA NEVES, 2000, p. 48). Aside from the say verbs, the author proposes a category for “verbs that introduce speech, but not necessarily indicate speech acts”. This group also integrates the RV. In this group of “say verbs”, also called *dicendi* in the grammar book, the author includes the verbs “falar” and “dizer” (*speaking* and *saying*, respectively), which would be “neutral” verbs, together with other verbs “whose meaning brings, in addition to the basics, information on the way speech is performed”. The verbs “gritar” (*shout*), “berrar” (*yell*) and “sussurrar” (*whisper*) would serve as examples. Verbs that add “notions about the speech chronology”, such as “retrucar” (*reply*) and “repetir” (*repeat*), could also be considered say verbs (MOURA NEVES, 2000, p. 48).

Moura Neves highlights that, among the say verbs, there are also those in which the way we speak is lexicalized in the verb itself (MOURA NEVES, 2000, p. 48). The author cites as examples the verbs “queixar-se” (*complain*), “comentar” (*comment*) and “responder” (*answer*).

Once the RV are enclosed in the group of verbs that admit complement clauses, Moura Neves provides some tables in which she analyzes (1) the types of complement accepted by the RV as well as (2) the types of complement in which reported speech is presented. We counted 103 verbs compiled by the author as RV.

In the context of NLP, we call attention to a study by Sagot et al. (2010), in which they present the process for creating a quotation verbs lexicon. Their main goal was to develop an automatic quotation extraction tool.

From a preexistent list of 110 verbs, which were compiled in a previous study, Sagot et al. (2010) analyzed a corpus of 5,000 newspaper articles, looking for structures that would indicate the presence of direct, indirect and mixed quotations. After filtering the results manually, the authors narrowed it down to 836 quotation configurations that were associated with quotation verbs. Once strategies for obtaining verbs in such structures were developed, the authors reached 232 verbs.

The path we followed is, in a way, similar to the one treaded by Sagot et al. (2010): based in corpora, we carried out a semiautomatic survey of the RP in Portuguese. We assessed the structures in which such verbs were usually found and, from there, we obtained hundreds of verbs used in those configurations. The following section covers this process.

3 TRANSLATION AS A STARTING POINT: “SAID”

To begin the compilation of RV, the first step was to conduct a survey on the verbs that we use to introduce speech in Portuguese. In order to do that, we chose a material in which reported speech is abundant: literary texts. Therefore, we obtained our initial data

by consulting COMPARA (FRANKENBERG-GARCIA; SANTOS, 2002), a parallel, bilingual, English-Portuguese corpus, composed of literary texts and its corresponding translations into English or Portuguese³.

COMPARA boasts morphosyntactic annotation and is available online. We chose COMPARA because of two different reasons. On the one hand, we know that the identification of a given verb as a reporting verb is not always obvious – “imaginar” (*imagine*) or “interromper” (*interrupt*), for instance. Thus, our choice for the initial exploration of COMPARA, using the verb form in English *said*, aimed at ensuring that the selected verbs were appropriate: when the original text uses *said*, there is no doubt that the correspondent translation to Portuguese refers to reported speech:

SOURCE TEXT: «Don't,» I **said**, in a muffled voice.

TARGET TEXT: – *Não!* – **interrompi** numa voz abafada.
– *No!* – *I interrupted*, in a muffled voice.

On the other hand, COMPARA is composed of edited literary works, aligned with its corresponding translations. The fact that those translations were edited by professionals strengthens our trust on the quality of the translations⁴ – and on the validity of the verbs chosen. In COMPARA, we searched for translations for the verb form *said* (in English). We used the search expression [word="said"]⁵, limiting the results to English to Portuguese translations only. The verb form *said*, instead of *say*, was chosen due to the fact that the verb mostly introduces speech in its past form; such predominance is confirmed by Biber et al. (1999, p. 374). The search for translations of *said* provided us with an extensive material as a starting point. It was, then, unnecessary to resort to other forms of the verb *say* or to other equivalent verbs.

When searching in COMPARA, the results are limited to a sample of 1,000 random occurrences, due to copyright issues. Although the corpus had located a total of 3,560 occurrences of *said*, we decided to concentrate our study on one random sample, analyzing the 1,000 provided results. Figure 1 shows COMPARA's interface when searching for “said”.

The screenshot shows the COMPARA search interface. On the left is a navigation menu with categories like 'Estrutura', 'Equipa', 'Apresentação', 'Acesso a recursos', and 'Linguateca'. The main area displays the search results for the query '[word="said"]'. It shows a list of concordances between English and Portuguese texts, with columns for the English text, the Portuguese text, and the corresponding translation. The results are numbered from 1 to 1000.

Concordância	English Text	Portuguese Text
EBDLT1(97)	Being a patient I would normally have gone into the Abbey, the BUPA hospital near the cricket ground, but they had a bit of a bottleneck there at the time – they were refurbishing one of their operating theatres or something – and Nizar said he could fit me in quicker if I came into the General, where he works one day a week for the NHS.	Sendo um doente particular, era mais normal que tivesse ido para o Abbey, um hospital privado que ficava perto do campo de críquete; mas na altura havia lá uma confusão qualquer – estavam a arranjar uma das salas de operações ou coisa do género – e o médico disse que tinha possibilidades de me encaixar mais depressa se fosse para o hospital civil, onde trabalha uma vez por semana para os doentes da Segurança Social.
EBDLT1(98)	«Ward 3J.» I said.	«Enfermaria 3 J.», respondi.
EBDLT1(123)	«That man says he has been here three days and nobody has taken any notice of him.» I said.	«Aquele homem diz que está cá há três dias e que ninguém ainda reparou nele.», expliquei.
EBDLT1(124)	«Well, at least he's had some sleep.» said the house-doctor, «which is more than I've had for the last thirty-six hours.»	«Bem, pelo menos vai dormindo», disse a médica, «que é coisa que eu não faço há trinta e seis horas.»
EBDLT1(132)	I said, «I could walk, you know, in a dressing-gown.»	Disse-lhe que, mesmo em camisa de dormir, podia ir a pé.
EBDLT1(135)	«No, you've got to be wheeled.» he said.	«Não, tem de ir de maca.», disse ele.
EBDLT1(167)	«Got a smoke on you?» said the nurse.	«Tens tabaco?», perguntou a enfermeira.
EBDLT1(175)	«I'll tell you a secret, though.» said Tom.	Mas vou contar-te um segredo.», continuou o Tom.
EBDLT1(213)	«That's good, very good.» he said reassuringly.	«Isso é bom, muito bom.», disse-me num tom encorajador.
EBDLT1(225)	«Jolly good.» he said, «spiffing.»	– Fantástico! – exclamou. – Colossal!

Figure 1: Search interface of COMPARA.

³ It is worth mentioning that COMPARA consists of originals as well as translations in Portuguese from Portugal, Angola, Mozambique and Brazil. However, given the scope of our study, we did not consider it relevant to exclude any of the language's varieties.

⁴ It should be taken into account the fact that COMPARA consists of a compilation of literary works so eminent that were worthy of being translated into other languages. All translations were developed by publishing houses (unlike some “free” translations from the internet, for example), which means that the translations we found in the corpus were validated by linguistic professionals. This gives us more confidence to accept the verbs that were chosen as translations for *said* as reporting verbs. Henry James, Lewis Carroll and Oscar Wilde are some of the authors whose translation into Portuguese constitute COMPARA.

⁵ The expression indicates that we only wanted the word “said” in this exact form, discarding any possible variations.

As we analyzed the data, we discarded 42 occurrences, because they did not correspond to reported speech, as it may be noticed in the following example:

SOURCE TEXT: «What they do, what Polly *said*, oh please let's Ange!»

TARGET TEXT: – O que eles fazem, o que *disse* a Polly, por favor, Ange!

Table 1 lists the other 958 results of *said*, ordered by the number of occurrences of each verb. In 53 cases, the verb was omitted in the translation.

VERB	No. OF OCCUR.	VERB	No. OF OCCUR.	VERB	No. OF OCCUR.
dizer	561	comunicar	3	anuir	1
responder	88	concluir	3	anunciar	1
perguntar	60	confessar	3	balbuciar	1
<i>omissão</i>	53	confirmar	3	berrar	1
comentar	20	falar	3	brindar	1
explicar	17	informar	3	censurar	1
acrescentar	9	observar	3	concordar	1
afirmar	9	retrucar	3	desabafar	1
contrapor	9	ripostar	3	escrever	1
exclamar	9	agradecer	2	espantar-se	1
retorquir	9	argumentar	2	indagar	1
continuar	8	contar	2	justificar-se	1
declarar	7	cumprimentar	2	lembrar	1
insistir	6	esclarecer	2	prometer	1
interromper	6	propor	2	saudar	1
prosseguir	6	queixar-se	2	sondar	1
repetir	5	querer saber	2	sublinhar	1
pedir	4	admirar-se	1	sugerir	1
replicar	4	admitir	1	tornar	1
assegurar	3	advertir	1	TOTAL	958

Table 1: Verbs used as translations for *said* in COMPARA, ordered by frequency.

Source: Freitas (2016)

Although the number of occurrences of the verb “dizer” (*say*) is significantly higher than the other verbs’ occurrences, reaching a total of 58.56% of translations, around 40% of the cases translators chose not to use the direct equivalent of *say*, which would be *dizer*. Instead, they used 58 different verbs, ranging from other frequent reporting verbs, such as “perguntar” and “responder” (*ask* and *answer*), to verbs not so commonly used to report speech, such as “sondar” (*investigate*), “agradecer” (*thank*), “brincar” (*tease*), etc.

Verbs such as these are rarely cited as reporting verbs, and therefore are not included in lists such as the ones elaborated by Garcia (2010) and Moura Neves (2000).

The main aim of the next step was to broaden the list of 58 verbs, by means of a semiautomatic strategy. In order to achieve that aim, we explored, in separate occasions, three large monolingual corpora from the AC/DC project (COSTA et al., 2009): CHAVE (SANTOS; ROCHA, 2005), composed of journalistic texts (98 million words); Obras, of literary texts in the public domain (1.2 million words), and Floresta (FREITAS et al., 2008), mostly journalistic (6 million words). The material is publicly available at the AC/DC project webpage⁶.

4 OBTAINING USAGE PATTERNS

From the 58 initial verbs, we chose 6 to work as “seeds”, in order to help us identify lexical-grammatical patterns typically used to introduce reported speech. Behind the identification of usage patterns of those verbs, there is the idea that the patterns themselves could make it easier to pinpoint other RV in the corpus. We elected the following verbs: “dizer” (*say*), “perguntar” (*ask*), “responder” (*answer*), “admitir” (*admit*), “contar” (*tell*) e “continuar” (*continue*).

The first three verbs were selected for being frequently referred to as RVs; indeed, they were the most frequent ones in the translations (see Table 1). Besides, these verbs are normally associated with *dicendi* verbs in grammar books and writing manuals (such as Othon M. Garcia’s work) and, for this reason, could be considered prototypical. On the other hand, the verbs “admitir”, “contar” e “continuar” were picked due to the fact that they are often associated with uses which are not always related to speech⁷, such as:

*O evento **contou** com a presença do arcebispo de Fortaleza, d. Aloísio Loscheider.*

*The event **boasted** on the presence of the archbishop of Fortaleza, d. Aloísio Loscheider⁸.*

*Às 13h, a reportagem da Folha **contou** 83 pessoas na manifestação.*

*At 1 p.m., the Folha reporting crew **counted** 83 people in the demonstration.*

Despite being the largest revised parallel corpus of Portuguese and English in the world, COMPARA only compiles 723,807 words and is limited to fictional texts, mostly novels. Therefore, in order to observe the seed verbs in context and consequently obtain their lexical-syntactical patterns, we turned to a more extensive corpus: CHAVE. Additionally, the fact that the texts in both corpora are from different genres also contributed to our choice, since the wide range of texts could provide us with a broader notion of usage of this verb class. The high frequency of RVs in CHAVE, on the one hand, confirms that we have chosen the appropriate material, but, on the other hand, emphasizes the unviability to analyze all the occurrences individually (over 350,000). This scenario forced us to develop strategies to deal with the large amount of information.

With that in mind, first we assessed the three verbs that typically indicate speech: “dizer”, “perguntar” and “responder”. We went over hundreds of occurrences and examined in which cases these verbs were introducing speech. From the analysis of the context in which these verbs were used, we managed to obtain eight frequent usage patterns. Then, we checked if the remaining verbs – “admitir”, “contar” and “continuar” – were also used in these patterns.

The most common way of describing reported speech is to do so in accordance with the type of quotation involved: direct, indirect or mixed quotations. The type of quotation is of higher importance due to its role in highlighting what is being reported. In our case, we were interested in the patterns (rather than specifically in the type of quotations) on account of its relevance for searching in

⁶The AC/DC Project stands for “Acesso a Corpora/Disponibilização de Corpora” (“access and availability of corpora”), and it is part of Linguateca.

⁷The verbs “admitir”, “contar” and “continuar” may admit different meanings in Portuguese, which do not correspond to the verbs admit, tell and continue in English. In the case of a translation from Portuguese to English, the translator would have to opt for another verb in order to keep the intended meaning.

⁸In Portuguese, the verb “contar” may indicate a positive addition or contribution to a situation, such as the presence of a famous person in an event. Since the verb count does not have the same use in English, we opted for a substitute that makes the sentence understandable in English.

corpora: the patterns – or formalizations – correspond to different materializations of the speech structures. One of the consequences of emphasizing the types of quotation is the underlying idea that there is a direct connection between a given pattern and a given type of quotation. For instance, the pattern RV + “que” (*that*) inevitably would be associated with indirect speech. The observation of the contexts, however, showed a single pattern may be found in different types of quotation. Table 2 displays the distribution of patterns by type of quotation, and it is interesting to notice how the same pattern may be related to several ways of quoting.

PATTERN	DIRECT	INDIRECT	MIXED	EXAMPLES
1	x			D: «O aumento não vale para as diárias, só mensalistas », afirmou Paulo Octávio.
2	x			Até que uma amiga minha passou por ele e disse : «Oi, Fábio».
3	x	x	x	D: «Na França », diz ela, « a história é uma atividade muito prestigiada, e portanto muito masculina». I: Antes de tentar um acordo, ele passou em outra concessionária (não informou o nome), que, disse , teria lhe oferecido arcar com parte do II. M: A contribuição de Robin Williams a «Aladdin », salienta ele, « nenhum diretor, escritor ou animador poderia suprir».
4		x	x	I: Cauteloso, ele disse que não receberá empresários e empreiteiras. M: Ambas acabam por reconhecer que « roubos, sempre os houve», mas acrescentam que «agora é muito pior».
5	x	x	x	D: Quando os jornalistas perguntaram se se tratava da reeleição dele ou de Fidel, FHC respondeu, rindo: «Para ele, não é reeleição, ele quer a eternidade». I: O banco respondeu, informando-os que o depósito em causa tinha sido liquidado em 30 de Agosto de 1985, e que havia pago um cheque ao portador nesse montante, assinado pelo João. M: Vital Moreira respondeu , afirmando manter «tudo o que disse» e que «a comunicação social escreveu, sem que tenha havido desmentidos».
6		x	x	I: Ontem, Farouk Kaddoumi, dirigente do departamento político da OLP, se disse favorável a realização de uma nova conferência multilateral de paz, conforme proposta da Rússia. M: Ontem, na reapresentação na Vila Belmiro, ele se disse abatido, «principalmente por ter sido contra o São Paulo, de quem eu queria ganhar».
7	x	x	x	D: Quando os jornalistas perguntaram se se tratava da reeleição dele ou de Fidel, FHC respondeu, rindo: «Para ele, não é reeleição, ele quer a eternidade». I: Charles respondeu dizendo que não podia se envolver nessa questão. M: A acusação partiu de Miltiadis Evert, o líder da Nova Democracia, e o porta-voz do governo socialista, Telmahos Hyritis, respondeu acusando-o de «críticas irresponsáveis».
8	x	x	x	D: Ou ainda, como escreveu o também poeta Joseph Brodsky: «A verdadeira biografia de um poeta é quase idêntica à dos pássaros». I: O presidente Itamar Franco deve vetar o projeto, segundo informou o ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. M: Se há «graves impropriedades» no relatório, como afirma o Planalto, elas devem decerto ser identificadas e contestadas.

Table 2: Distribution of patterns by type of quotation.

Source: Freitas (2016)

The eight patterns will now be presented in detail, taking into account each of the six analyzed verbs. To make it more reader-friendly, we decided to insert our analyses throughout the description of the patterns, instead of at the end.

Description of patterns

(1) Complete quotation + RV:

- (a) «Ninguém da minha família participa de sequestro», **disse** Silva.
*«No one in my family takes part in kidnapping», Silva **said**.*

With direct quotations, it is simple to identify the arguments of the quotation in this pattern. The typical punctuation of this pattern would be one of the facilitating factors to pinpoint the arguments. However, it is worth mentioning that punctuation is not always present:

- (b) *Os carros estavam saindo de traseira, **explicou** Keith Wiggins, o chefe da equipe.*
*The cars were leaving in reverse, Keith Wiggins, the head of the team, **explained**.*

Example (b) constitutes a case in which speech is reported directly, but without any punctuation typically associated with dialogues (quotation marks or dashes, in Portuguese). In regard to punctuation in Portuguese, quotation marks usually appear in journalistic texts, whereas in other genres, such as literary works, quotation marks are often replaced by dashes, according to publishing houses' guidelines. In the case of quotations with dashes, we usually omit the comma, as recommended by writing manuals. Garcia (2010), for example, states that "dashes render any other punctuation marks dispensable, except for question marks, exclamation points and ellipses". The following example, which is one of the 1,000 samples retrieved from COMPARA, illustrates this guideline:

- (a) – *E como podemos fazer uma nova série sem Debbie? – eu **disse**.*
 – *And how can we have a new series without Debbie? – I **said**.*

This pattern was the first one to be identified in the analysis of occurrences of "dizer", but it is also used with all the other verbs, which indicates its productivity. From this pattern, we assumed we would have higher chances of finding other RVs. This hypothesis will be confirmed later on.

(2) RV + complete quotation:

- (a) *Zico, em conversa exclusiva com a Folha, **disse**: «Estou muito contente com essa homenagem».*
*Zico, in an exclusive interview with Folha, **said**: «I am really happy with this tribute».*
- (b) *Uma hora após Gaviria ter evitado responder de forma categórica à pergunta, a Folha **perguntou** a Fujimori: «Houve transparência nas eleições peruanas?»*
*An hour after Gaviria categorically avoided answering the question, Folha **asked** Fujimori: «Was there transparency in the Peruvian elections?»*

This pattern belongs to direct speech, as well as Pattern (1) does, and it is extremely usual in Portuguese. The punctuation commonly used in this pattern (semicolons, dashes and quotation marks) may ease the identification of the arguments. In this pattern, the quotation marks can also be replaced by dashes, as illustrated by example (c):

- (a) *Ao ouvir isto, Sofia virou-se para sua mãe, e empunhando a escova de lavar pratos, **disse**:*
 – *Saiba que ele é perfeitamente bom da cabeça.*
*As she heard this, Sofia turned to her mother and, holding up the dish brush, **said**:*
 – *For your information, he is perfectly sane.*

Similarly, Pattern (2) was initially found in the occurrences of "dizer" and, then, was widely found with the other verbs.

(3) RV inserted in the quotation

- (a) *«Na Califórnia – **diz** ela – é cada vez maior o número de pessoas que come pouca carne ou que se tornam vegetarianas».*
*«In California – she **said** – the number of people who eat little meat or become vegetarian is increasingly higher».*
- (b) *Como, **perguntará** o leitor, o execrando Tratado de Maastricht prevê uma coisa dessas?*

How, the reader **will ask**, can the abominable Maastricht Treaty stipulate such a thing?

(c) «Vossa Santidade», **respondi**, «não só eu estou contente, todos nós estamos muito contentes».

«Your Holiness», **I answered**, «I am not the only one who is glad, we are all glad».

(d) «Sem dúvida alguma, ele é o melhor boxeador do mundo!», **admite**, «mas enquanto ele continuar dizendo que é o melhor lutador, estou pronto a desafiá-lo».

«Without a doubt, he is the best boxer in the world!», he **admits**, «but for as long as he keeps saying he is the best fighter, I am ready to challenge him».

(e) O helicóptero do líder do ANC foi apedrejado por manifestantes do Inkhata e a própria residência do rei foi atacada, **contaram** os seus conselheiros, obrigando o soberano a procurar refúgio numa quinta nos arredores.

The helicopter of the ANC leader was stoned by Inkhata protesters and even the king's residence was attacked, his advisers **told**, forcing the monarch to seek refuge in a farm nearby.

(f) Em 93, **continua**, a produção mundial foi de 18,7 milhões de toneladas e o consumo mundial, de 19,4 milhões.

In 93, he **continues**, the worldwide production corresponded to 18.7 million tons, and the worldwide consumption, to 19.4 million.

Pattern (3) admits the three types of quotation and can be found both in journalistic and literary texts. In this pattern, it is not obligatory to make all arguments explicit, more specifically the agent¹⁰. Furthermore, it is quite common for the agent of the action to be in a previous sentence.

(4) RV + quotation introduced by a subordinate conjunction

(a) Sobre a lateral esquerda, Parreira **disse** que quem deve jogar amanhã é Leonardo.

As for the left-back position, Parreira **said** that Leonardo is the one who should play tomorrow.

(b) Me **perguntaram** se esse era o momento oportuno.

They **asked** me if this was the proper moment.

(c) Genro, em tom duro também, **respondeu** que aquela não era uma visão de um dirigente de expressão nacional como Dirceu.

Genro, also in a harsh tone, **answered** that it was not a vision of a leader of nation-wide significance like Dirceu.

(d) O teólogo católico **admite**, no entanto, que o tema das mulheres é um problema real, ao qual a Igreja Católica também tem que dar resposta.

The catholic theologian **admits**, however, that the subject of women is a real issue and must also be addressed by the Catholic Church.

(e) FHC **contou** aos parlamentares que coube ao próprio Arida a indicação de Loyola.

FHC **told** the congressmen that it was up to Arida himself to appoint Loyola.

(f) Mas ante um persistente e interrogativo olhar do administrador, como que a intimá-lo a falar, ele **continuou** que não lhe tinha emprestado as pedras por uma questão de confiança, porque neste aspecto até poderia dizer que não confiava nem nos seus próprios dentes porque de quando em vez lhe mordiam a língua...

But under a persistent and questioning gaze from the administrator, as if urging him to speak, he **continued** that he had not lent the rocks for a matter of trust, because in this aspect he could even say that he didn't trust his own teeth because once in a while they would bite his tongue...

Pattern (4) is limited in terms of syntactic dislocation. The author of the quote occupies the conventional subject position, preceding the subordinate clause. In occurrence (a), for instance, we have a quotation in its indirect form (“quem deve jogar amanhã é Leonardo”), the action (“disse”) and the author of the quotation (“Parreira”). We must highlight, though, that the presence of the author is not mandatory; in that case, it is possible to find the referent in a previous sentence.

There is a variation of Pattern (4), adapted for direct speech (by including a colon):

⁹ The verb “contar” in Portuguese does not require the same complements as its equivalent in English does. In Portuguese, the interlocutor of the message may frequently be omitted (sb tells sth).

¹⁰ In Portuguese, a verb does not need to be accompanied by the agent of the action.

(g) **Acrescentou** ainda que: «A prazo, o financiamento do Ensino Superior deverá crescer, a par do aumento da sua frequência e dos resultados alcançados.»

He also **added** that: «In the long term, higher education financing should increase, considering its higher frequency and the obtained results.»

Pattern (4) is very recurrent in Portuguese, on account of the wide range of verbs that can be used in such structure. However, it is precisely this variety that makes it difficult to identify RVs, since this structure is not necessarily associated with reported speech:

(h) **Pessoalmente, considero** que Mariano Gago foi, de longe, o melhor ministro da era «democrática».
Personally I **consider** that Mariano Gago was, by far, the best minister in the «democratic» era.

In occurrence (h), we would have, at first, an indication of mixed quotation. However, the verb “considerar”, as the verbs “admitir”, “contar” and “continuar”, holds meanings unrelated to reported speech. In example (h), the fact that the verb is in the present and in its first person singular form is already an impediment for reported speech, since we do not consider it possible to report something that has not been said yet. Precisely because of the verb tense and the first-person form, we believe that, in (h), the verb expresses the meaning of “to decide, after reflection, about (a certain thing); to regard” (HOUAISS, 2016, our translation). Besides, acting as a formal clue for identifying dialogues is not the only function of quotation marks. Many times, we use them merely as a resource for emphasis or highlight, and we believe the case above matches this use.

The noun clause as direct object that composes Pattern (4) is also possible in its incomplete form, with “yes” and “no” answers.

(i) **Nem o governo, nos momentos de maior sinceridade, seria capaz de responder** que sim.
Not even the government, in its most sincere moments, would be able to **answer** yes.

The verb “perguntar” (*ask*) is used, in this pattern, differently from the other verbs, but similar to other question verbs. As it corresponds to an indirect question, we often find the conjunction “if” instead of “that”, as it can be perceived in occurrence (b), not to mention other conjunctions and wh-words:

(a) **Perguntei** por que eles queriam que justo a Executive Outcomes fizesse isso.
I **asked** why they wanted specifically Executive Outcomes to do this.

(b) **Tivemos o desabafo do presidente da República quando um jornalista perguntou** o que ele faria se dependesse do salário mínimo.

We heard the President of the Republic vent when a journalist **asked** what he would do if he depended on minimum wage.

(5) VE + citação em oração reduzida de infinitivo¹¹

(a) **Um dia antes de disputar a eleição, Sanguinetti disse** achar que seu país está chegando ao Mercosul em desvantagem com os demais.

One day before running for the elections, Sanguinetti **said** to believe his country is arriving at Mercosur at a disadvantage when compared to the others.

(b) **Sem muita convicção, um deles respondeu** saber de tal urgência.

Without much conviction, one of them **answered** to know about such urgency.

(c) **O ministro russo de Cultura, Evguêni Sidorov, admitiu** ter tocado no tesouro.

The Russian Minister of Culture, Evguêni Sidorov, **admitted** to having touched the treasure.

¹¹ Some of the examples were translated literally in order to help the reader understand the structure of the sentences in Portuguese, even though they do not always sound correct in English. Examples (e) and (f) were not translated because the subtle difference between them could not be reproduced in English.

- (d) *Contou ter feito a campanha de lançamento na Argentina da marca Cica.*
 He **told** to have done the launching campaign for Cica company in Argentina.

From a search in CHAVE, we obtained 870 occurrences of RVs with infinitive complements in Portuguese. We found 73 verbs in the complement position.

As for the arguments, Pattern (5) presents the same structure and the same process of identification for the quotation, the author and the reporting verb that we pointed out in Pattern (4). The inflexibility of dislocation of the arguments is also constant in this pattern, which facilitates the identification process.

We only found 21 occurrences of the verb “continuar” followed by infinitive¹². In all of them, “continuar” nevertheless has the meaning of *persist*. It is highly unusual for the complement of the verb “continuar”, when in infinitive form, to appear without the preposition “a”, as the occurrence (e) shows:

- (e) *Tirar um curso superior em Portugal **continua** depender das condições económicas.*
 (f) *O grupo dos times pequenos **continua** a existir.*

(6) RV + object pronoun + adjective or participle¹³

- (a) *O governo do México se **disse** disposto a negociar uma trégua.*

This pattern is relatively frequent for the verb “dizer”. However, it is complex to determine if the verb, in this pattern, is being used as a RV, given that it intends to attribute a characteristic to the author of the alleged quotation. In example (a), “o governo do México” (author) considered that it was “disposto a negociar uma trégua” (*willing to negotiate a truce*), that is, the government of Mexico attributed the characteristic of *willing* to itself.

- (b) *Ele se **disse** traído por Viljoen.*

In example (b), which differs from example (a) due to its complement being a participle instead of an adjective¹⁴, we observe the same limitation as to the intention of the speaker. Is “traído por Viljoen” what was said? Do we have a quotation indeed?

The fact that very few verbs are placed in this structure – only five verbs, as we show in Table 3 – already minimizes the chances of Pattern (6) being a good indication of a RV. Among the six analyzed verbs, only “dizer” was seen in occurrences that fit the pattern and, in a later search, we only obtained five verbs in Pattern (6):

LEMMA	OCCURRENCES
dizer	26
declarar	6
revelar	3
reconhecer	2
defender	1

Table 3: Verbs found in Pattern (6).

Fonte: Freitas (2016)

¹² For this search, we used the expression [pos="V.*" & lema="continuar"]@[pos="V" & temcagr="INF"].

¹³ The examples in this subsection will not be translated, as their structure is too distant from a correspondence in English.

¹⁴ The classification of participle forms in Portuguese is quite controversial, as Trugo (2016) discusses in her work.

(7) Quotation + RV + gerund phrase

We did not find the verb “dizer” introducing speech in this pattern. The occurrences we retrieved confirm the theory that the gerund phrase simply adds new information to the sentence, instead of just reiterating the reporting verb that precedes it:

- (a) «É, na época eu era aluno de pós-graduação», **diz** brincando.
«Yes, at the time I was a grad student», he **says**, joking.

Similarly, the verb “perguntar” was not found in this pattern. The occurrences of “perguntar” in such structure refer to other usages of gerund phrases, such as indicating simultaneous or consecutive actions:

- (b) “Este aqui?”, **perguntou**, apontando para um homem moreno, cheio de brilhantina no cabelo e bigodinho à Errol Flynn.
“This one?”, he **asked**, pointing to a dark-haired man, with his hair full of grease and with an Errol Flynn moustache.
(c) “Quem recebe é corrupto”, **perguntou**, provocando risos na plateia.
“The person who receives it is corrupt”, he **asked**, making the audience laugh.

The verbs “responder” and “admitir” are also questionable cases. For example, would the gerund phrase be a characterization of “responder”? Or would it be additional to the action of answering? The occurrences that we found for both verbs did not seem to validate Pattern (7) as a strong candidate for usage pattern of RVs.

- (a) A hierarquia católica costuma **responder** dizendo que a igreja não é uma democracia.
The catholic hierarchy usually **answers**, saying that the church is not a democracy.
(b) Mais modesto é, sem dúvida, o balanço em relação à evolução conseguida nas taxas de juro: «tem vindo a verificar-se uma evolução no sentido favorável, embora permaneçam no mercado de crédito taxas de juro reais elevadas», **admite**, sublinhando no texto entregue aos jornalistas que «a descida das taxas de juro não tem sido uniforme nos vários segmentos (dívida pública, crédito a grandes empresas, «PME Prestígio» e outras PME e particulares)».
The balance sheet in relation to developments in interest rates is undoubtedly more modest: “there has been a favorable trend, although real high interest rates remain on the credit market,” he **admits**, stressing in the text handed to journalists «the decline in interest rates has not been uniform across sectors (public debt, credit to large companies, «SME Prestígio» and other SMEs and individuals)».

In the few occurrences of gerund phrases after the verb “contar”, the verb in the phrase does not help to introduce speech; instead, it attributes some type of characteristic or specificity to the act of telling, as it may be perceived in the example below:

- (a) Ele relata as histórias que lhe **contaram**, usando palavras que mostram que ele sabia aquilo a que se referia ao escrever.
He narrates the stories that people **told** him, using words which show that he knew what he was referring to when he was writing.

We could not find any occurrence of “continuar” as a RV in accordance with Pattern (7). In all the occurrences in which it is followed by a gerund form, “continuar” has the meaning of *proceed*:

- (a) Disse que reconhecia nele a virtude de **continuar** dizendo o que fez.
He said that he recognized in him the virtue to **continue** saying what he did.

(8) RV in a “conformational” adverbial clause¹⁵ + quotation

- (a) E como **diz** o locutor Fiori Gigliotti em suas transmissões de futebol, «o tempo passa, torcida brasileira».
And as the radio announcer Fiori Gigliotti **says** in his soccer broadcasts, «time goes by, Brazilian supporters».

¹⁵ In Portuguese grammar, this category expresses an idea of accordance with something, which could be a rule or, in the case of the examples shown in this paper, what other people said.

(b) *Então, como perguntou um professor presente no Curso de Verão, «não será necessário mudar o essencial da relação pedagógica, da filosofia do ensino e da organização da escola?»*

Then, as a teacher attending the Summer Course asked, «won't it be necessary to change what is essential in pedagogical relationship, teaching philosophy and school organization?»

(c) *«Boa pergunta!», como responderia ele.*

«Good question!», as he would answer.

(d) *Coca-Cola, eles provaram pela primeira vez no navio Merida, como contou à Folha o frentista Hugo Berto Isquierdo, 22.*

Coca-cola, they tried it for the first time in the ship called Merida, as the gas station attendant Hugo Berto Isquierdo, 22, told Folha.

(e) *«O reforço das ações necessários» para a prossecução desses objectivos de luta contra a evasão e a fraude é, como continuou, «uma das prioridades da DGCI» e para o qual tanto este departamento como a Inspeção-Geral de Finanças eram «organismos vitais».*

«The reinforcement of the necessary actions» for pursuing these objectives to combat tax evasion and fraud is, as he continued, «one of DGCI's priorities» and for which both this department and the Inspectorate-General for Finance were «vital bodies».

This pattern is characteristic in a very peculiar case of RVs when it comes to arguments. In the examples above, it may be noticed that there is not mere speech reporting, but the appropriation of something that was previously said. In this pattern, we have access to the “original” author of the quote, but not necessarily do we know who is the speaker at that moment, since it is the speaker who is reporting speech. In contrast with the seven preceding patterns, Pattern (8) counts on a slightly more rigid syntactic structure. More specifically, in this pattern, it is not possible to omit the subject of the RV. The explanation possibly lies on the peculiarity of the speaker appropriating a prior speech; since the “original owner” of the speech is not the subject of the clause that introduces it, revealing this subject becomes mandatory.

Here are some variations of this pattern, which is observed in all types of speech:

(a) *A América, como dizia Miles Davis, é um país maravilhoso onde você pode reunir mil vozes para gravar um uníssono.*

America, as Miles Davis used to say, is a wonderful country where you can gather a thousand voices to record in unison.

(b) *A resposta, meu amigo, é sussurrada pelos ventos, como diria a canção.*

The answer, my friend, is whispered to the winds, as the song would say.

(c) *E como disse o pagodeiro na MTV: tudo na vida é passageiro, menos o cobrador e o motorista.*

And as the pagode musician said on MTV: everything in life passes, except the bus at night.

(d) *Até chegar a uma «produtora estruturada», como diz Sandra, foram «meses de angústia».*

Until we could find a «well-structured producer», as Sandra says, it has been «months of distress».

The verbs “perguntar”, “responder” and “continuar”, according to our searches, are not frequently used in Pattern (8); each one of them had three, two and one occurrences, respectively. Although the numbers are not very high, the possibility of usage of the six verbs in the pattern makes it a viable candidate for helping us select reporting verbs.

Analyzing the productivity of the patterns

Our analysis from the previous subsection is schematized in Table 4, that displays which patters were admitted by each verb:

PATTERN VERB	PATTERN							
	1	2	3	4	5	6	7	8
DIZER	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes
PERGUNTAR	yes	yes	yes	yes	no	no	no	yes
RESPONDER	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes
ADMITIR	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes

CONTAR	yes	yes	yes	yes	yes	no	no	yes
CONTINUAR	yes	yes	yes	yes	no	no	no	yes

Table 4: Occurrences of the six analyzed verbs in each proposed pattern.

Fonte: Freitas (2016)

Based on Table 4, it is possible to draw two conclusions. The first one is that all the analyzed verbs, as they are applicable to most established patterns, could be classified as RV. Even though the verb “continuar” was not found in three out of the eight patterns, this would not exclude it from this group of verbs, particularly because, in fact, we might have to acknowledge the existence of only five patterns – which leads us to the second conclusion.

As it was previously said, the grammatical patterns used with RV would be proposed from the analysis of six “seed” verbs and, simultaneously, these six verbs would put the patterns to test. Considering that only the verb “dizer” (*say*) can be applied to Pattern (6) and only the verbs “responder” (*answer*) and “admitir” (*admit*) would satisfactorily fit in Pattern (7), the universality of these patterns is questionable and they do not help us to identify other RVs as much. That is why, from now on, these patterns will be discarded.

Pattern (5) was accepted by four out of the six verbs, which, for us, is a suggestion that the pattern might be suitable for introducing reported speech. However, its low precision would inevitably lead to the retrieval of several verbs as false candidates for RVs. For this reason, we decided to eliminate this pattern. Indeed, we had five other patterns that better suited our purpose: to build a reporting verbs lexicon. Taking the five main patterns into account, we move on to the next stage, in which we extend the list of RVs.

Extending the list of RVs: building a lexicon

Based on the patterns, we created search expressions specifically for AC/DC interface, in order to extend the verbs lexicon. The expressions are listed in Freitas (2016). We soon noticed that the patterns alone would not ensure the presence of a RV, since they would obtain structures such as the examples below, thus indicating the need to carry out an individual analysis:

(a) *Verificada a licitude da «pré-campanha», **regressemos** ao caso do leitor.*

*Once we verified the legality of the «pre-campaign», we **return** to the case of the reader.*

(b) *Ao longo de quase dois anos, os habitantes de Reveles ainda **acreditaram** que os trabalhos de estabilização dos solos pudessem vir a evitar o pior.*

*Throughout almost two years, the Reveles inhabitants still **believed** that the soil stabilization work could prevent the worst.*

Then, we carried out the individual analysis, but this time with a corpus smaller than CHAVE, yet still considerably large: we used a corpus called Floresta (FREITAS et al., 2008), composed of 6,046,541 words. For every search expression used, we specified that the corpus provided us with the distribution of the verbs by lemma, as Figure 2 illustrates:

Resultados da procura

Fri Aug 18 15:43:25 WEST 2017

Procura: [word="''''",*|_|-"] [word=""] @[pos="V.*" & temcagr!=".*PCP.*".*GER.*".*PASSIVA.*".*FUT_SUBJ.*".*PR_SUBJ.*".*FUT_IND.*@0|. *PR_PROG_IND.*".*IMPF_FUTHAVER_IND.*".*IMPF_SUBJ.*".*COND_IND.*"]
 Distribuição de lema
 Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

8040 casos.

Distribuição

Houve 581 valores diferentes de lema.

dizer	2318
afirmar	913
explicar	468
contar	365
ser	222
comentar	159
lembrar	124
revelar	108
acrescentar	91
declarar	90
concluir	83
completar	81
perguntar	77
garantir	71
brincar	64
responder	61
referir	55
observar	54
escrever	53
falar	52
lamentar	51

Figure 2: Floresta interface in a search for distribution by lemma.

In order to make the analysis viable, we did not consider the verbs that appeared in only one occurrence. Besides, we did not include in our case-by-case reading the 58 verbs already validated in the first stage.

This stage resulted in a list of 293 verbs. Table 5 shows the distribution of the verbs according to the search patterns. The data include repetitions, since the same verb may be used in different patterns. The complete list of the verbs we found is available at Gramateca (SANTOS, 2104) webpage, listed both in frequency and alphabetical order.

PATTERN	REPORTING VERBS
Pattern 1	219
Pattern 2	107
Pattern 3	137
Pattern 4	156
Pattern 8	52
TOTAL	293 (no repetitions)

Table 5: Number of verbs found with the search expressions in each pattern.

Source: Freitas (2016)

Based on Table 5, it is viable to draw some conclusions. First, it is noticeable that Pattern (1) is the most productive of all, once the percentage of verbs used in this pattern, when compared to the others, is the highest: 74.74%. Pattern (8), on the other hand, was the least productive, corresponding to only 17.74% of the compiled verbs.

Comparing results

In this part of the article, we present the results retrieved from the identification of patterns, comparing them with the results of other works on reported speech. Table 6 reveals the number of RVs obtained or listed by works that were cited in this research:

PUBLICATION	LANGUAGE	ANALYZED VERB CLASS	NUMBER OF VERBS
Sagot et al (2010)	French	reporting verbs	232
Levin (1993)	English	verbs of communication	163
Garcia (2010)	Portuguese	reporting verbs	77
Moura Neves (2000)	Portuguese	reporting verbs	103
Este trabalho	Portuguese	reporting verbs	293

Table 6: Comparative table of the reporting verbs presented in some studies.

Fonte: Freitas (2016)

Table 6 stresses the success of our approach in this research. However, the numbers alone could mislead us into thinking that all the authors cover the same phenomena and have the same interests in mind, which is not the case. The third column of the table shows which verb class was studied by each of the authors, according to our classification of the verbs.

Sagot et al. (2010) are concerned about automatic quotation extraction, and their interest in verbs is limited to solving the intended task; Biber et al. (1999) as well as Levin (1993) meant to carry out descriptive studies which have English as a target and, to do so, considered the broader group of verbs of communication; Garcia (2010) and the *Manual de Redação e Estilo do Estado* (MARTINS, 2016) are writing manuals; and Moura Neves (2000) corresponds to a grammar of Portuguese usage.

Moura Neves, as we stated previously, compiled 103 RVs, as opposed to the 293 verbs of this research. Among the 103 verbs of the *Gramática de usos do português* (MOURA NEVES, 2000), a total of 25 were not in our list. The 25 verbs are: **acalmar**, **agastar-se**, **aguilhoar**, antecipar, boquejar, **bronquear**, **bulir**, **caçoar**, cochichar, **conchavar**, **consolar**, **debicar**, **debochar**, **desiludir**, diagnosticar, **escarnecer**, **ferroar**, **inclinarse**, **interceptar**, **maldizer**, participar, **remediar**, **suspirar**, sussurrar, **zombar**. All the verbs in bold belong to the same category in Moura Neves's work, *verbs that instrumentalize or circumstantiate what is said* – that is, verbs that may introduce speech, but are not necessarily speech acts. Given that number, and considering that, in spite of the great number of verbs we found, we know that our list is not exhaustive, we decided to test Moura Neves' list in the three monolingual corpora that were used in this study.

First, we wanted to understand why those 25 verbs had not appeared in our list. We consulted all the AC/DC material, and then identified three different reasons for the absence of the verbs: (i) they only featured in one occurrence (and were therefore discarded in our initial selection); (ii) they were not found among the occurrences; or (iii) the occurrences did not correspond to RVs (e.g.: “Com o vídeo “Circular”, **participou** este ano do prestigiado “Curta Cinema”, Festival Internacional de Curtas do Rio.”/ *With the video “Circular”, this year he **participated** in the prestigious “Curta Cinema”, Rio International Short Film Festival*).

After that, we needed to confirm if those verbs could function as RVs – and, if so, evaluate whether they would be included in our list. From the 25 verbs, a total of 15 were used as RVs in all corpora¹⁶.

The fact that we could not find ten of the verbs proposed by Moura Neves (2000) does not necessarily mean that these verbs must not be used as RVs. We must remember that, despite the dimension of the consulted corpora, no corpus will ever be exhaustive, nor will it account for all phenomena in a language. As the corpus Moura Neves used is not available to the public, we have no means of verifying if the occurrences that were analyzed in the making of the grammar book correspond, in our point of view, to RVs. It is worth noting, nevertheless, that the absence of these ten verbs in corpora that, together, amount to over a billion words, might indicate that the use of such verbs as RV is unusual.

¹⁶ We would like to emphasize that a search in all corpora corresponds to looking into over a billion words, distributed across different text genres.

In addition to that, we also drew a parallel between Moura Neves's work and this study concerning the type of speech. One of the angles adopted by Moura Neves consisted of determining if the RVs were accepted in direct speech and/or in indirect speech. We reproduced the author's classification, regarding (a) the verbs in which there was disagreement as to the type of speech associated with the verb and (b) the verbs only listed by our study, thus collaborating with the author's work. Due to space constraints, we will not present the table here, but it is available in Freitas (2016).

4 FINAL CONSIDERATIONS

In this article, we presented the methodology for developing a reporting verbs lexicon in Portuguese. This paper consists of a part of a larger work, which also involves the elaboration of DISSE, a reporting verbs glossary whose main goal is to help professional translators as well as beginners (FREITAS, 2016). In order to do so, we conducted an extensive, descriptive study of this verb group. Our work was based on large Portuguese corpora and indirectly involved Computational Linguistics, as it was motivated by the quotation extraction task. As a matter of fact, the verbs and patterns that we described in this paper have already been integrated in the development of an automatic quotation detection system for Portuguese.

As another result from the lexicon and the patterns, the annotation of AC/DC corpora is also in progress, which will allow users to search by the semantic field *say* – the annotation process is described in Freitas (2016). All the materials are public and are available for online consultations.

Based on corpora, we established eight general patterns related to RVs, from which it was possible to gather these verbs and then build a large lexicon of RV in Portuguese. This lexicon is composed of 308 verbs (the 293 verbs that were found in our research as well as the 15 verbs that were listed by Moura Neves, but were confirmed by our study), and all verbs were manually validated through occurrences.

In quantitative terms, the fact that we compiled 293 verbs, that is, more verbs than any other study that we came across, whether in Portuguese, whether in other languages, highlights the successful path we have chosen – consulting large corpora. The fact that we obtained patterns involved in speech, or, in other words, the observation that the same type of quotation (direct, indirect or mixed) can be expressed in different patterns is also, in our opinion, a valuable contribution, and it brings to light the potential of corpus-based descriptive studies on the Portuguese language.

Finally, we hope that we have demonstrated, throughout this work, how productive the dialogue between language description, translation and computational linguistics can be. Descriptions, of any kind, cannot be an abstract activity, detached from intentions and purposes. This led our research to establish associations with Translation and Computational Linguistics, which are applied studies.

REFERENCES

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BIBER, D. et al. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education ESL, 1999.
- COSTA, L.; SANTOS, D.; ROCHA, P. A. Estudando o português tal como é usado: o serviço AC/DC. In: PARDO, T., NUNES, M.G.V. *The 7th Brazilian symposium in information and human language technology (STIL 2009)*, São Carlos, [2009]. Disponível em: <http://nilc.icmc.usp.br/til/stil2009_English/Proceedings/stil/Costa-57572_1.pdf>. Acesso em: 18 ago 2017.
- FRANKENBERG-GARCIA, A; SANTOS, D. COMPARA, um corpus paralelo de português e de inglês na Web. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v.1, n. 9, p. 61-79, 2002.

FREITAS, B. *O dizer em português: diálogos entre tradução, descrição e linguística computacional*. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREITAS, C.; ROCHA, P.; BICK, E. Floresta sintá(c)tica: bigger, thicker and easier. In: TEIXEIRA, A. et al. (Ed.). *Computational processing of the portuguese language*. 8th international Conference, PROPOR 2008. Germany: Springer Verlag, 2008. p. 216-219.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Grande dicionário Houaiss*. Verbetes “Considerar”, [2009]. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

KIPPER, K. et al. Extending VerbNet with novel verb classes. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION (LREC 2006), 5., *Proceedings...* Genova, Itália, 2006.

LEVIN, B. *English verb classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

MARTINS, E. *Manual de redação e estilo do Estado*. Verbetes “Verbos mais que errados”. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/manualredacao/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

PARETI, S.; O'KEEFE, T.; KONSTAS, I.; CURRAN, J. R. e KOPRINSKA, I. Automatically detecting and attributing indirect quotations. In: YAROWSKY, D. et al. (Ed.). *Proceedings of the 2103 conference on empirical methods in natural language processing (EMNLP 2013)*, Washington, USA, 2013. p. 989-999. Disponível em: <<http://www.aclweb.org/anthology/D/D13/D13-1101.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SAGOT, B.; DANLOS, L.; STERN, R. A lexicon of French quotation verbs for automatic quotation extraction. In: CALZOLARI, N. et al. (Ed.). *Proceedings of the seventh international conference on language resources and evaluation (LREC'10)*, La Valette, Malta, 2010. p. 294-299. Disponível em: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/387_Paper.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SANTOS, D. Gramateca: corpus-based grammar of Portuguese. In: BAPTISTA, J. et al. (Ed.). *Computational processing of Portuguese: 11th international conference (PROPOR 2014)*. Germany: Springer, 2014. p. 214-219.

SANTOS, D.; ROCHA, P. The key to the first CLEF in Portuguese: Topics, questions and answers in CHAVE. In: PETERS, C. et al. (Ed.). *Multilingual information access for text, speech and images*, Workshop of the Cross-Language Evaluation Forum, 5, Bath, 2004, Revised Selected Papers. Berlin/Heidelberg: Springer, Lecture Notes in Computer Science, 2005. p. 821-832.

SCARTON, C.; ALUISIO, S. Towards a cross-linguistic VerbNet-style lexicon to Brazilian Portuguese. In: LAMBERT, P. et al. (Ed.). *Proceedings of the LREC 2012 workshop on creating cross-language resources for disconnected languages and styles (CREDISLAS 2012)*, Istanbul, 2012. p. 11-18. Disponível em: <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/index.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TRUGGO, L. F. *Classes de palavras - da Grécia Antiga ao Google*: um estudo motivado pela conversão de tagsets. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Recebido em 24/10/2016. Aceito em 17/12/2016.

BIOLINGUÍSTICA: DA EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE À NOÇÃO DE PARÂMETROS

BIOLINGÜÍSTICA: DESDE LA EVOLUCIÓN DE LA ESPECIE HASTA LA NOCIÓN DE
PARÁMETROS

BIOLINGUISTICS: FROM SPECIES EVOLUTION TO THE NOTION OF PARAMETERS

Daniel da Silva Carvalho^{*}

Fernanda de Oliveira Cerqueira^{**}

Victor Cavalcanti Mariano^{***}

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: A Biolinguística pretende lançar luz sobre a natureza eminentemente biológica da linguagem humana, focando, entre outros fatores, (i) as propriedades fenotípicas da língua; (ii) o crescimento e o amadurecimento da capacidade da linguagem nos indivíduos; (iii) a implementação da linguagem no cérebro; e (iv) os processos evolutivos que levaram ao surgimento da linguagem. Estes aspectos fundamentais são usados neste trabalho para enquadrar uma descrição de questões importantes no estudo da linguagem, levando a uma discussão sobre os avanços da linguística teórica, psicolinguística, comportamento animal comparativo, psicologia e genética/genômica, disciplinas que podem agora colocar esses fatores de longa data em uma nova perspectiva, ao levantar desafios para futuras pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura da linguagem. Evolução. Faculdade da linguagem. Teoria linguística.

RESUMEN: La biolingüística pretende arrojar luz sobre la naturaleza eminentemente biológica del lenguaje humano, centrándose, entre otros factores, (i) en las propiedades fenotípicas de la lengua, (ii) en el crecimiento y la maduración de la capacidad del lenguaje en los individuos; (iii) en la puesta en práctica del lenguaje en el cerebro; y (iv) en los procesos evolutivos que dieron lugar a la aparición del lenguaje. Estos aspectos clave se utilizan en este trabajo para enmarcar una descripción de los problemas importantes en el estudio del lenguaje, lo que lleva a una discusión de los avances de la lingüística teórica, la psicolingüística, la conducta animal

^{*} Doutor em Linguística, professor de Linguística do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. E-mail: danielcarvalho@ufba.br.

^{**} Mestre em Língua e Cultura e doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: f.cerqueira@hotmail.com.

^{***} Mestrando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: victor.cmariano@gmail.com.

comparada, psicología y genética/genómica, disciplinas que ahora pueden poner estos factores de larga trayectoria en una nueva perspectiva, al destacar retos para investigaciones futuras.

PALABRAS-CLAVE: Arquitectura del lenguaje. Evolución. Facultad del lenguaje. Teoría lingüística.

ABSTRACT: Bilingualism aims to shed light on the eminently biological nature of human language, focusing on, among other factors, (i) the phenotypic properties of language, (ii) the growth and maturation of the capacity of language in individuals; (iii) the implementation of language in the brain; and (iv) the evolutionary processes that led to the emergence of language. These key aspects are used in this work to frame a description of important issues in the study of language, leading to a discussion of advances in theoretical linguistics, psycholinguistics, comparative animal behavior and psychology, genetics/genomics, disciplines that can now put these long-dated factors in a new perspective, to raise challenges for future research.

KEYWORDS: Language architecture. Evolution. Language faculty. Linguistic theory.

1 CONTEXTUALIZANDO A BIOLINGÜÍSTICA

Em 1974, houve uma conferência internacional no Instituto de Tecnologia de Massachussets – MIT, a qual se intitulou *Biolingüística*, termo cunhado por Massimo Pittelli-Palmarini. O evento contou com a presença de biólogos evolucionistas, neurocientistas, linguistas e outros profissionais atentos a discussões acerca de língua e biologia. Segundo Chomsky (2007), embora o embrião dessa proposta tenha surgido na década de cinquenta, com os debates sobre a exequibilidade da proposta behaviorista de aquisição da linguagem humana, as discussões referentes à biolingüística iniciaram-se, ainda que de maneira incipiente, por alunos de graduação capazes de identificar a interdisciplinaridade entre as áreas de matemática, biologia e lingüística. Assim, após o amadurecimento de tais debates, um destes alunos, Eric Lenneberg, publicou, em 1967, um livro de grande relevância para o campo em questão, a saber, *Biological Foundations of Language*.

Sabe-se que, na década de 1950, a Lingüística estava sob forte influência da perspectiva comportamentalista. Autores como John Broadus Watson, Ivan Pavlov e, sobretudo, Burrhus Frederic Skinner corroboraram com a abordagem psicológica, baseada na concepção de que organismos vivos possuem seus padrões de comportamento orientados por estímulos externos reforçados positiva ou negativamente por suas respostas. Deste modo, os behavioristas descartam a existência de qualquer comportamento do indivíduo condicionado internamente, visto que uma das bases da proposta é o modelo da tábula rasa, cuja assunção implica em conceber que não há, nos organismos vivos, nenhum tipo de capacidade decorrente de sua fisiologia. Logo, todas as suas habilidades seriam provenientes de experiências externas motivadas por estímulo-resposta-reforço.

Tradicionalmente, assume-se que os trabalhos de Watson e Pavlov registram e orientam a primeira fase do behaviorismo, o behaviorismo metodológico. Entretanto, são os trabalhos de Skinner que demonstram especial interesse em definir uma metodologia pertinente à proposta. Embora Skinner seja referência para a segunda fase do behaviorismo, conhecida como behaviorismo radical, suas experiências, diferentemente dos experimentos de primeira fase, foram predominantemente realizadas com animais, em busca de compreender o condicionamento operante dos organismos, a partir da investigação dos operantes livres (comportamentos aleatórios) e dos operantes condicionados (comportamento motivado por estímulo-resposta). À proporção que a metodologia da proposta behaviorista é estabelecida, Skinner passa a demonstrar interesse na linguagem humana, assumindo-a, conseqüentemente, como mais um comportamento do organismo humano, orientado pelos mesmos padrões de qualquer outro comportamento como andar, andar de bicicleta, escrever, cozinhar, pescar, correr, entre outros.

Como resultado de suas reflexões, Skinner publica, em 1957, o livro *Verbal Behavior*, no qual argumenta que cada ato de fala é decorrente do ambiente do organismo humano e de sua trajetória comportamental. Para Skinner, “[...] aprender a falar, assim como outras formas de comunicação, é um comportamento submetido às mesmas leis dos demais tipos de comportamento humano” (FINGER, 2008, p. 27). Em decorrência do estranhamento a uma proposta na qual se concebe similitude entre o comportamento de eventos espontâneos, como falar, e o comportamento de eventos decorrentes de aprendizagem, como nadar, andar de bicicleta ou escrever, Chomsky inicia um fervoroso debate contestando a teoria behaviorista.

Em 1959, Chomsky publica a resenha intitulada *A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*, apontando dois aspectos essenciais para a reconsideração da proposta behaviorista de aquisição da linguagem e, não obstante, para o surgimento da teoria gerativista. Para Chomsky, a exclusão da criatividade e da recursividade linguística impactam muito negativamente na teoria behaviorista, uma vez que em qualquer língua humana surgem novas formas, mas as novas formas surgem de modo a atender ao sistema linguístico. Deste modo, como uma teoria cuja metodologia descarta a criatividade do falante daria conta dos “erros” em aquisição de língua materna, quando a criança produz uma estrutura jamais ouvida antes e, portanto, impossível de ser imitada?

A hipótese do condicionamento operante, oriunda da tríade estímulo-resposta-reforço, mostra-se insuficiente para responder à questão supracitada pelo fato de pressupor que todo conhecimento do falante é proveniente de suas relações com o ambiente externo. Assim, Chomsky postula outra questão de suma importância: como uma criança de até seis anos é capaz de produzir e compreender todas as sentenças de uma língua sem ter sido exposta a todas essas possibilidades? A recursividade, condição de qualquer língua humana dispor de um conjunto finito de possibilidades para formar um conjunto infinito de expressões, não é objeto dessa proposta, assim como a capacidade espontânea da qual falantes nativos dispõem para usufruir desse sistema de regras, a competência, também não é considerada. Identifica-se que o método da tábula rasa é ineficaz para a compreensão da complexidade da língua e, visando responder a essas questões, tem início o empreendimento gerativista.

No que concerne à assunção de língua como sistema homogêneo decorrente de estímulos externos, destaca-se o nome de Bloomfield, cuja produção dialogou intimamente com o aporte teórico estruturalista e com a proposta behaviorista de aquisição da linguagem, diálogo que caracterizou em termos gerais a vertente estruturalista norte-americana. Ainda que a tradição estruturalista norte-americana tenha, em sua maioria, baseando-se na referida hipótese de aquisição, Chomsky (2007) reconhece que a produção estruturalista é basilar para concepção da Linguística como ciência, a partir da definição de um objeto específico de investigação, como também de uma metodologia específica.

Naturalmente, esse reconhecimento decorre de a tradição estruturalista render contribuições especiais ao gerativismo. Ter Harris como orientador, por exemplo, possibilitou a Chomsky debates nos quais se formulou a noção de língua como um sistema de regras finitas inatas aos falantes de uma língua particular, ao passo que se problematizou a assunção de língua como sistema de signos, virtual e instituída socialmente. A produção, na qual se identifica mais claramente uma releitura de concepções estruturalistas, mas que contribuiu substancialmente para uma teoria formal pautada na autonomia da sintaxe, é o livro *Estruturas Sintáticas*, da autoria de Chomsky, publicado, em 1957, como produto de sua tese.

Em 1965, Chomsky publica o livro *Aspecto da teoria sintática*, ampliando mais um pouco o escopo do empreendimento gerativista. Entretanto, é na década de 1980, mais especificamente com o lançamento dos livros *Regência e Ligação*, em 1981, e *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*, em 1986, que há o diálogo mais íntimo com a biologia, tentando solucionar questões como: O que é o conhecimento da língua?; Como esse conhecimento é adquirido?; e Como esse conhecimento é posto em uso? Logo, definir de maneira mais coesa conceitos como faculdade da linguagem, gramática universal, competência e desempenho foi uma demanda atendida na década de 1980. Outra contribuição contemporânea às supracitadas é a noção de princípios e parâmetros.

Em 1995, Chomsky publica o *Programa Minimalista*, trabalho proveniente de uma grande revisão da proposta teórica e de suas bases, de modo a promover explicações atingindo o nível na adequação explicativa e não só o nível da adequação descritiva, como vinha ocorrendo. Dessa forma, muitos pontos do modelo de Regência e Ligação foram rediscutidos e modificados, tais como: a necessidade de estrutura profunda (reconsiderada dado ao seu custo para a sintaxe), a noção de léxico (não mais visto como item de vocabulário, mas como conjunto de traços formais e interpretáveis), as noções de forma lógica e forma fonética (ampliadas para interfaces de modo a atender a arquitetura da linguagem), a assunção de uma sintaxe capaz de atuar com apenas duas operações (*merge e move*), entre outras. No entanto, a mudança no escopo de interesse da teoria gerativista, que viabilizou discussões essenciais para uma proposta biolinguística, foi a inserção da questão “Como é que estas propriedades se realizam no mecanismo do cérebro?” (CHOMSKY, 1995, p. 55). Reflexões sobre como a espécie humana passa a dispor de um aparato linguístico plenamente eficaz e econômico são basilares para o amadurecimento da proposta Biolinguística.

Para Longobardi e Guardiano (2011), a Linguística Comparativa do século XIX forneceu bases para a Biolinguística, pois, segundo os autores, o interesse em agrupar as línguas humanas em famílias, partindo de aproximações em nível fonético/fonológico, em prol da descoberta da primeira língua humana, o protoindo-europeu, teria sido o primeiro ponto de intersecção entre estudos sobre língua e estudos sobre biologia. Contudo, é necessário delinear objetivamente como surgiu a proposta biolinguística e quais são seus interesses.

2 A PROPOSTA BIOLINGÜÍSTICA

A perspectiva biolinguística argumenta em prol de que a capacidade de produzir e compreender língua seja decorrente da existência de um órgão responsável pela competência linguística, logo, “[...] diz respeito à faculdade da linguagem como ‘órgão do corpo’ junto com outros sistemas cognitivos” (CHOMSKY 2005, p. 1). Sendo assim, é objetivo da biolinguística apontar de que modo a faculdade da linguagem desenvolveu-se no *homo sapiens* e por que a língua é uma particularidade dessa espécie.

A faculdade da linguagem é concebida como um componente do cérebro responsável pela língua na medida em que se articula com outros módulos mentais, como a memória. Assim, essa perspectiva vê a faculdade da linguagem como o sistema de visão dos mamíferos, como o sistema comunicativo dos insetos ou como o sistema digestivo humano, à proporção que é um aspecto da fisiologia da espécie, as condições que promovem “comportamento” linguístico são espontâneas e não motivadas.

Para Chomsky (2005), a adoção dessa proposta implica, necessariamente, em dispor de três fatores para determinação de língua interna (LI), a qual é compreendida como “[...] o conhecimento mental puro de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, sua gramática interiorizada” (CHOMSKY, 1965 apud RAPOSO, 1992, p. 31). Os três fatores, por sua vez, são: (i) o desenvolvimento genético, como uma premissa para o surgimento de uma Gramática Universal (GU); (ii) a experiência, atribuída ao *input* linguístico, gatilho para a aquisição de língua materna; e (iii) a noção de princípio equivalendo à língua ou ao organismo independente.

O sustentáculo de uma proposta como a biolinguística está em argumentar em favor de que a competência linguística, a qual parece ser uma particularidade dos humanos, tenha surgido nessa espécie por uma razão particular, isto é, uma virada na evolução da espécie pode ter proporcionado uma mudança genética responsável pelo surgimento de uma GU nos humanos capaz de diferenciar muito significativamente a língua dos sistemas comunicativos dos animais (DI SCIULIO, BOECKX, 2011; CHOMSKY, 2016). Por conseguinte, ao passo que se deu a evolução desse aparato na espécie humana, é preciso considerar como se dá o seu funcionamento e, para tanto, é necessário assumir que os princípios linguísticos, presentes na GU, são parcialmente rígidos, sendo uma parcela deles marcado positiva ou negativamente, conforme acionado pelo *input*. Considerando que os dados linguísticos primários são degradados em termos de gramática, finitos em termos de amostra e pobres em termos qualitativos (JENKINS, 2011), é lícito postular que uma parcela muito relevante desse conhecimento linguístico é de natureza inata.

2.1 A PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA

Opondo-se à hipótese criacionista de formação do globo terrestre, o físico George Gamow e o astrônomo Georges Lemaitre propuseram, com base na Teoria da Relatividade (EINSTEIN, 1905; SLIPHER, 1923; HUBBLE, 1929), a hipótese no *Big Bang*, na qual o surgimento do Planeta Terra, assim como de outros astros, seria oriundo de uma grandiosa explosão, da qual teria resultado o afastamento das galáxias e teria culminado no surgimento do Universo, há aproximadamente treze bilhões de anos. A Terra, por sua vez, teria surgindo há cerca de 4,5 bilhões de anos em decorrência de uma suposta mistura de poeira e gases dissidentes da formação do Sol. Ao logo de bastante tempo, esse componente teria permanecido em estado de fusão e, posteriormente, teria resultado em uma separação de elementos secos e uma porção aquosa, as quais, ao logo de muito tempo, ocasionou em superfícies terrenas e rios e oceanos respectivamente.

Acredita-se que inicialmente essa superfície terrena tenha se originado como uma espécie de “supercontinente” chamado de Rodínia, depois de Panótia e, por fim, de Pangeia. Sendo assim, conforme a escala de tempo geológico, no período Hadeano, a Terra estava superaquecida em função de rochas em ebulição, de vulcões ativos e explosão de asteroides; no período Arqueano, houve perda de calor e resfriamento, culminando, ao longo de milhares de anos, em chuvas e na formação do oceano; no período Proterozóico, teriam surgido os primeiros organismos vivos do planeta; e na era Fanerozóica, teria ocorrido a redução mais significativa das atividades vulcânicas e o surgimento de espécies marinhas e terrestres no planeta, a formação e a divisão do supercontinente e a divisão do continente até sua formação atual, promovendo a formação de novas cadeias de montanhas, de novos ecossistemas e do surgimento do *homo sapiens*. A hipótese mais forte acerca do desenvolvimento da vida na terra é a da evolução das espécies.

Para muitos arqueólogos, a espécie humana teria surgido na África e migrado para outros espaços, após o movimento das placas tectônicas promoverem a separação dos continentes. Tattersall (1998) demonstra embriões de um desenvolvimento social no continente africano que serviria para muitos arqueólogos como argumento para o ponto de vista supracitado, o que parece evidenciar que, nesse momento, os humanos já dispunham de um sistema comunicativo mais ou menos elaborado. Logo, a faculdade da linguagem deve ter se desenvolvido ao logo desse período,

[...] [a] faculdade da linguagem é um componente cujo fator de confusão de uma teoria evolutiva moderna Alfred Russel Wallace chamou de “natureza intelectual e moral do homem”: a capacidade humana de criatividade para imaginação, linguagem, e sistemas gerais como matemática, interpretação e recordação de um fenômeno natural intrincado a práticas sociais semelhantes a um complexo de capacidades que parece ter sido cristalizada recentemente, talvez um pouco mais que 50.000 anos atrás entre a pequena reprodução de um grupo do qual todos nós somos descendentes (CHOMSKY, 2005, p. 03).

Para Wallace, autor contemporâneo a Darwin¹, a seleção natural, como proposta, seria insuficiente para justificar o desaparecimento de algumas espécies e a perpetuação das mais adaptadas no decorrer da história do globo terrestre. Para ele, haveria algo intrínseco à espécie adaptada para que ela desenvolvesse as habilidades necessárias para sobrevivência às condições ambientais. Muitos anos após a discussão entre Darwin e Wallace, Mendel desvenda o que seria essa “motivação intrínseca”, chamada por Wallace e Sutton de genética.

Argumenta-se, nesse sentido, que a capacidade intelectual humana está intimamente relacionada à faculdade da linguagem, e, se a primeira evoluiu nas espécies como produto de uma dotação genética, é plausível assumir que a faculdade da linguagem tenha evoluído nos mesmos moldes. Para que todos os indivíduos de uma mesma espécie tenham sofrido a mesma mutação, que lhes tenha proporcionado desenvolver um aspecto adaptável, é preciso assumir que esse processo tenha se dado a partir de dotação genética (FEDOR et al., 2009).

Segundo Chomsky (2005, 2007), Jared Diamond compreende que essa capacidade humana, desenvolvida evolutivamente, seja resultado de alguns eventos genéticos, os quais, relacionados ao cérebro, possibilitam a origem de uma língua natural com sintaxe complexa, promovendo uma vasta gama de expressões de pensamento. No entanto, autores como Gallistel (1990) e Stemmer (1999) defendem que a arquitetura da mente é modular e que elementos desse módulo mental responsáveis pela cognição estariam presentes na mente dos animais.

Nas palavras de Gallistel, em todos os animais, a aprendizagem é baseada em “mecanismos de aprendizagem” especializados, “institutos para aprender” em caminhos específicos, estes são essencialmente “órgãos dentro do cérebro que são circuitos neurais” cuja estrutura lhes permite efetuar um determinado tipo de computação, como eles fazem mais ou menos reflexivamente em ambientes extremamente hostis (STEMMER, 1999, p. 394).

¹ Sabe-se que, apesar da discordância quanto à existência e à disposição dessa predisposição intrínseca ao indivíduo para a seleção natural, Darwin e Wallace concordaram em muitos aspectos, sobretudo em reinterpretar a Lei da Pressão Populacional, proposta por Malthus, em 1798, como argumento contra a hipótese evolucionista de Lamarck cuja condição adaptada da espécie não extinta era obtida em função de um esforço.

Gallistel defende que a aprendizagem e o instinto animal sejam fortes indicativos de que eles dispõem de cognição. Sendo assim, se os animais possuem cognição, é lícito afirmar que também dispõem de um sistema comunicativo, ainda que limitado no caso de muitas espécies e, especialmente, naquelas anteriores à classe dos mamíferos na escala evolutiva. Um exemplo recorrente em Linguística é o do sistema comunicativo das abelhas, dado a partir de movimento, indicando existência de alimento e sua direção (PETTER, 2004; GROLLA; FIGUEIREDO SILVA, 2014).

Parece-nos que humanos possuem alguma capacidade de produção neural a qual é compartilhada por várias faculdades importantes e que estas existem apenas de forma muito rudimentar em outros animais. Um tal elemento processual é a habilidade para manusear eficientemente estruturas hierárquicas: no domínio da língua, ela é o elemento recursivo da sintaxe [...] (FEDOR et al., 2009, p. 15).

Apesar dos animais possuírem um sistema comunicativo, segundo Fedor, Ittzés e Szathmáry (2009), o sistema linguístico humano apresenta particularidades, as quais tornam a língua extremamente complexa.

Tendo em vista que o sistema comunicativo dos animais é eficaz entre as mesmas espécies, inviabilizando, neste caso, uma comunicação eficaz entre uma ave e um cachorro, assume-se com Reuland (2013) que os animais teriam algum aparato mental, que propicie o desenvolvimento de um sistema comunicativo, desenvolvido evolutivamente em algumas espécies de modo superior a outras. No caso do *homo sapiens*, teria havido uma provável virada radiológica (puramente ambiental), a qual motivou o desenvolvimento de uma mudança genética capaz de gerar o desenvolvimento da faculdade da linguagem, naturalmente. Por essa razão, apenas essa espécie do grupo *hominídeo* conseguiu produzir língua e sobreviver.

Fedor, Ittzés e Szathmáry (2009) argumentam que, no processo evolutivo da faculdade da linguagem, inicialmente, teria surgido o órgão em função de uma pré-disposição genética, acionada por algum evento de natureza ambiental, e que, dada esta mutação, a fisiologia da espécie também precisou evoluir para que a língua pudesse ser articulada. Deste modo, a língua teria sido produzida como produto do pensamento, a partir dos sistemas simbólicos e a comunicação seria posterior a esse sistema abstrato. A comunicação seria secundária no processo seletivo do homem em relação aos outros *hominídeos*. A capacidade de construir sistemas abstratos (=pensamento) parece ser muito mais relevante nesse processo, por exemplo, é mais relevante para o *homo sapiens*, em contexto de seleção natural, produzir fogo a partir de madeira e combustão do que discutir essa ou outras possibilidades já articuladas na mente, através do pensamento.

Os autores anteriormente mencionados, assim como Reuland (2013) e Berwick e Chomsky (2016), assumem que as mudanças genéticas, as quais afetam mais diretamente a linguagem, sejam provenientes de alguma variação no gene FOXP2. Esse gene foi descoberto numa mutação genética de uma família de falantes de inglês (GOPNIK, 1990, 1999). Os efeitos identificados foram dispraxia orofacial (disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar movimentos corretamente) e dispraxia verbal ou apraxia da fala (comprometimento, no caso dos sujeitos observados, da morfologia e da sintaxe da língua). Entretanto, esse gene também foi encontrado em outras espécies, de modo que, atualmente, em biologia, interpreta-se que ele seja responsável pela interação (seja ela motora ou articulada). Por conta disso, Fedor, Ittzés e Szathmáry (2009) sugerem, com base em Greenfield (1991), que haja recursividade em outros domínios, tais como manipulação de objeto ou gramática de ação, por conseguinte, “[...] a capacidade de manusear recursividade aparece de diferentes formas de espécie para espécie” (FEDOR et al., 2009, p. 18).

O FOXP2, de fato, é um gene que foi descoberto em muitas espécies (HELLIARD; WHITE, 2009), mas apenas os humanos possuem língua. Provavelmente, a disposição do FOXP2 ao desenvolvimento de língua esteja relacionada a sua atuação paralela a outros genes específicos dos humanos. Aparentemente, o FOXP2 agrega funcionalidades acionadas na medida em que outros genes estão presentes no código genético da espécie em questão. É possível que, na medida em que a espécie avance na escala evolutiva, o gene acumule mais funções. O caso do *homo sapiens* ocasionou no surgimento da língua, mas em outras espécies promoveu mutações pertinentes à fisiologia dos mesmos.

2.2 A ARQUITETURA DA LINGUAGEM

A configuração da arquitetura da linguagem é um saldo do empreendimento gerativista, cujo início deu-se na década de 1980, com a adoção do modelo² de Princípios (regras rígidas, gerais e comuns a todas as línguas humanas) e Parâmetros (princípios variáveis acionados com base no *input*), e que acompanha a maioria das teorias do Programa Minimalista (PM). Apesar do PM não ser um novo quadro teórico da Teoria Gerativa, ele apresenta um novo olhar acerca da Faculdade da Linguagem visando atingir a adequação explicativa.

Considerando que o PM permite uma vasta gama de discussões de aspectos da mente e da cognição humana de maneira muito mais significativa do que os modelos Transformacional e de Regência e Ligação, a faculdade da linguagem passa a ser concebida como um órgão mental, cognitivo, responsável pela derivação de sentenças. A língua atua com base em uma relação contínua de sistemas de produção e sistemas de recepção,

[...] [t]anto os sistemas de pensamento quanto os sistemas de produção/compreensão são sistemas externos à linguagem, ou seja, não fazem parte dela ainda que façam um contato estreito. Na tradição do gerativismo tem-se chamado esses sistemas externos de sistemas de desempenho, também conhecidos como sistemas de performance (FERRARI-NETO, 2012, p. 35)

Para Hauser, Chomsky e Fitch (2002), a faculdade de mediação da comunicação humana parece notavelmente diferente da de outras criaturas vivas, isto leva a crer que “[...] a faculdade da linguagem humana parece ser organizada como um código genético hierárquico, gerativo, recursivo, e sem limites virtuais a respeito deste escopo de expressão” (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p. 1569). Neste trabalho, propõe-se que haja uma Faculdade da Linguagem em sentido amplo (FLB) e uma Faculdade da Linguagem no sentido estrito (FLN). A primeira inclui um sistema computacional interno, no qual FLN estaria contido, combinado com pelo menos dois sistemas orgânicos internos, o sensorio-motor (ou articulatório-perceptual) e o conceitual-intencional. O segundo, por sua vez, é o único sistema linguístico computacional e abstrato, independente dos sistemas com os quais interage em interface, assim, FLB contém FLN.

Nós assumiremos, colocando de lado o mecanismo preciso, que uma componente chave de FLN é um sistema computacional (sintaxe estreita) que gera representações internas e as mapeia dentro da interface sensorio motora, pelo sistema fonológico, e dentro de uma interface conceitual intencional, pelo sistema semântico (formal) (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p. 1571).

A FLN opera exclusivamente com recursividade, especialmente, no nível sintático, enquanto a FLB seria lida, inicialmente, com as interfaces articulatório-perceptual e conceitual-intencional, mas também dialoga com módulos externos como social, cultural, psíquico e ecológico. Para os autores mencionados acima, a FLN seria exclusiva aos humanos, ao passo que a FLB estaria presente tanto em humanos, quanto nos outros animais. A questão que se coloca é se os sistemas comunicativos dos animais dispõem de recursividade, como os animais teriam apenas a FLB.

A recursividade seria uma premissa universal para as relações de modo geral e, uma vez que ela está presente em todos os níveis, pode-se afirmar que haja diferentes tipos de recursividade no sistema comunicativo dos animais (FEDOR et al., 2009). Sendo assim, é possível que exista outro nível de recursividade na FLB. No entanto, no que tange a recursividade humana,

[...] a Faculdade da Linguagem opera com um conjunto de operações recursivas sobre traços estocados no Léxico, gerando representações para cada nível de interface, C-I e A-P – é a chamada derivação, que ocorre respeitando restrições de processamento e de memória, o que está na base da noção de fase (FERRARI-NETO, 2012, p. 36).

² Essa discussão será retomada adiante.

A FLN atua recursivamente a partir de operações (*merge e move*) realizadas com primitivos atômicos (traços) (cf. CARVALHO, 2012). No sistema computacional (GU), há um léxico, composto por traços selecionados para atuar na derivação em sistema de checagem (CHOMSKY, 1995 e posteriores) ou valoração (FRAMPTON; GUTMANN, 2000), após as verificações de traços de *sonda e alvo*, o nível *spell-out* encaminha a sentença simultaneamente para as interfaces conceitual-intencional e articulatório-perceptual.

3 A EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE PARÂMETRO

Dentro da perspectiva que busca analisar o que particulariza as línguas naturais humanas da linguagem de outros animais, surge, como visto anteriormente, a hipótese de que a recursividade seja a tal característica distintiva. Entretanto, também como visto acima, alguns autores problematizam essa visão, trazendo a ideia de que a recursividade também está presente nos sistemas cognitivos de outros animais, mas não de forma tão desenvolvida a ponto de gerar pensamentos complexos ou uma língua. No escopo dessas ideias, passou-se a analisar a noção de Princípios e Parâmetros como o que, de fato, permite a distinção das línguas humanas perante os demais sistemas de comunicação no reino animal. Dessa forma, na seguinte seção, investiga-se o caminho teórico que levou à criação da noção de Parâmetro, bem como as mudanças de aplicação do termo ao longo do desenvolvimento do gerativismo. Além disso, analisa-se as aplicações recentes do termo, dentro da perspectiva biolinguística.

A noção de parâmetro aparece na Teoria da Gramática a fim de resolver um problema antigo para toda teoria linguística: a variação sintática encontrada entre as línguas naturais e, mais recentemente, a variação encontrada dentro de uma mesma língua. Entretanto, para a linguística gerativa, essa preocupação começou mais tarde, uma vez que seu principal foco era explicar as regras mentais (os princípios) invariantes que regem o funcionamento das línguas naturais, em sua primeira versão, conhecido como modelo Padrão, do final da década de 1950 (CHOMSKY, 1957; 1965). A noção de parâmetro e, conseqüente, o problema da variação interlinguística só aparece no gerativismo, a partir da década de 1980, como o modelo de Regência e Ligação, também conhecido como modelo de Princípio e Parâmetros (CHOMSKY, 1981).

A ideia de parâmetro surge com intuito de resolver um problema lógico dentro da Teoria da Gramática Gerativa: o da aquisição da linguagem. Dentro do modelo Padrão, muitas eram as regras que definiam as transformações da estrutura profunda das línguas para a estrutura superficial. Essas eram regras de maior caráter descritivo, o que ia à contramão da teoria que visava um maior poder explicativo (CHOMSKY, 1986). Visando atingir esse objetivo, buscou-se pensar no que ficou conhecido como Problema Lógico da aquisição ou Problema de Platão, ou seja: como as crianças aprendem as regras de uma língua natural de forma célere e muito próxima para todas diante de um “input” imperfeito, sem que elas tenham algum conhecimento sobre o que sejam essas regras, ou ainda, do que seja uma língua? Esse problema guiou os autores a pensar em um modelo de gramática que desse conta da aquisição da linguagem. Para isso, a noção de Parâmetro foi fundamental, uma vez que explicou como as crianças conseguem aprender as diferentes línguas, mesmo de posse do mesmo conhecimento inato, já que esse é comum, por hipótese, a toda espécie humana.

Assim, o conhecimento que um falante adulto tem da sua língua, a sua competência linguística, é resultado da maturação de um estágio comum a toda espécie humana. Esse estágio comum, o S_0 , passou a ser conhecido como Gramática Universal (GU), em que estariam reunidos os Princípios, propriedades comuns a todas as línguas naturais, e os Parâmetros, propriedades variáveis das línguas naturais, que, em sua concepção, funcionam como características marcadas como presentes ou ausentes nas línguas. Dessa forma, é possível explicar o funcionamento da aquisição: o ser humano já nasce com algum conhecimento linguístico, simplesmente o que acontece é uma maturação deste conhecimento, que passa pela aprendizagem do léxico da língua-alvo e pela marcação dos Parâmetros que a regem a partir do *input* inicial ou, como também são chamados, a partir dos dados linguísticos primários.

Após a primeira noção de Parâmetro, apareceram na teoria muitos trabalhos comparando línguas, revendo dados das histórias das línguas, buscando observar a aquisição nas crianças. Com isso, a noção de Parâmetro evoluiu até chegar ao conceito que hoje temos na Biolinguística. No começo, os parâmetros estavam relacionados aos Princípios, como subespecificações, por exemplo, vinculava-se o Parâmetro do Sujeito Nulo ao Princípio de Projeção Estendido, assim, entendia-se que todas as línguas possuem sujeito para os seus predicados; mas, em algumas, o sujeito é obrigatoriamente realizado foneticamente e, em outras, o sujeito fica nulo, ou seja, não

realizado foneticamente, na forma de um pronome (pro). O problema com essa visão de Parâmetro está na verificação de que algumas línguas violam aquilo que vinha se entendendo com Parâmetro, como, no exemplo acima, é possível ver que existem línguas que variam entre deixar o sujeito nulo ou realizado, como o português brasileiro (PB).

Assim, a noção de parâmetro começa a ser revista dentro da Teoria da Gramática. De acordo com Kato (2002), os trabalhos de Wexler e Manzini (1987) e de Sportiche (1986) são os primeiros a buscar dissociar Princípios de Parâmetros, associando a noção de Parâmetros ao léxico. Entretanto, essa é uma visão que também não agrada, uma vez que, se os Parâmetros estão associados ao léxico, as línguas poderiam variar de forma infinita. Sabe-se que isso não condiz com a realidade, uma vez que as crianças levariam muito tempo para aprender uma língua natural se assim fosse. Acredita-se, portanto, que o número de Parâmetros é finito e reduzido, para que assim possa guiar o aprendizado rápido e eficiente da língua pelas crianças.

Dessa forma, para solucionar o problema descrito acima, passa-se a associar os Parâmetros somente ao léxico funcional, mais precisamente aos núcleos funcionais. Tal mudança acompanha a nova visão que se tem das estruturas sintáticas no modelo X-barra: ramificações binárias com núcleos funcionais c-comandando projeções lexicais, como os núcleos C, I e D. O primeiro trabalho a apresentar essa linha de raciocínio, de que os Parâmetros estão relacionados com a morfologia flexional, foi o de Borer (1984), sendo essa uma proposta cada vez mais assumida atualmente, principalmente dentro dos estudos de base gerativa em crioulística, remodelando antigas análises.

A partir do postulado de que os Parâmetros estão associados à morfologia dos núcleos funcionais (sendo que a presença ou não desses morfemas seriam responsáveis pela marcação ou não dos Parâmetros nas línguas, funcionando como um “gatilho” para a marcação paramétrica), buscou-se então definir em que nível da arquitetura das línguas os Parâmetros seriam aplicados. Tal busca pode ser exemplificada a partir da proposta que define que o Critério-WH, que regula o movimento dos pronomes interrogativos para uma posição mais à esquerda na sentença, é um Princípio. Logo, todas as línguas deveriam ter o movimento dos pronomes interrogativos. Entretanto, não é isso que se observa.

Para resolver tal problema, propôs-se que esse movimento, quando não realizado foneticamente, acontecia no percurso entre o *Spell-out* e a Forma Lógica, não sendo lido, assim, pela Forma Fonética. Nesse sentido, o movimento-WH aconteceria, em algumas línguas, no que se chamou de sintaxe encoberta, sendo parametrizado, então, o local, dentro da arquitetura em que o movimento ocorre. Além deste, há outros fenômenos que mostram que “[...] o que há de comum é que [...] a variação encontrada nas línguas envolve a fonologia [...]. Podemos, nesse sentido, dizer que a variação nas línguas se deve em grande parte à [sic] componentes fonológicos.” (KATO, 2002, p. 324-325).

Outras propostas sobre Parâmetros passam a enxergá-los como conjunto de propriedades, assim:

Poderíamos dizer que tais estudos buscam não Parâmetros associados a Princípios, mas “princípios” associados a Parâmetros. Assim, uma propriedade singular de uma língua não constitui um Parâmetro, mas sim a manifestação substantiva de alguma propriedade formal abstrata da qual decorrem outras propriedades substantivas na língua. Esses “princípios” são similares aos universais de variação perseguidos desde Greenberg. (KATO, 2002, p. 325)

Destarte, é possível “subparametrizar” um Parâmetro. Essa é uma proposta que encontra guarida na análise do Parâmetro *pro-drop*, em que é possível categorizar as línguas quanto ao maior ou menor grau que o Parâmetro se revela. Assim, há línguas de sujeito nulo total, parcial (em alguns graus) e línguas em que não há sujeitos nulos.

Por fim, diante do debate feito, mostra-se que, de fato, ao que parece, os Parâmetros, ou seja, a variação linguística está associada ao léxico funcional das línguas, relacionados a: “a) de seus traços abstratos que levam ou não a deslocamentos de constituintes e b) da forma substantiva dos formativos gramaticais. O mistério do número de Parâmetros se resolve pela limitação das categorias funcionais e pela variação binária nelas encontrada” (KATO, 2002, p. 332). Deste modo,

[a]pesar dos constantes questionamentos e reformulações na teoria como um todo e nas concepções sobre Parâmetro em particular, os ganhos empíricos da teoria a partir da introdução do conceito de Parâmetro são inquestionáveis. A sintaxe enveredou por pesquisas diacrônicas, por estudos comparativos e por projetos de aquisição, mostrando que, enquanto a arquitetura da gramática é invariante em seus aspectos abstratos, a diversidade morfo-fonológica, que faz o estofa da língua, apresenta uma incrível riqueza aparente, desvendada a cada dia pela teoria como uma função de um número limitado e previsível de Parâmetros (KATO, 2002, p. 333).

Dessa forma, ao chegar no Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995), para o gerativismo, a variação paramétrica, bem como registrado anteriormente neste artigo, está ligada a propriedades mínimas das línguas naturais, conhecidas como traços, neste caso, os traços presentes nos núcleos funcionais, como os traços- ϕ (phi) para os nomes³. São as relações entre estes traços, suas valorações (Princípio da Interpretação Plena (CHOMSKY, 1995)) e os movimentos que deles derivam, bem como a sua própria existência que vão levar ao conjunto de Parâmetros de uma determinada língua natural. Esse é o caminho da investigação sobre Parâmetros que se tem tomado dentro da teoria gerativa.

3.1 PARÂMETROS E A BIOLINGÜÍSTICA

Uma análise biolinguística do fenômeno da variação deve começar, justamente, comparando as noções de variação para esses dois campos e identificar se eles se equivalem, ou seja, a pergunta a ser feita aqui é: a variação encontrada nas línguas reflete a variação encontrada na biologia? Caso a resposta seja afirmativa: seriam os Parâmetros uma propriedade mais geral da genética humana (ou animal), não se restringindo apenas à linguagem? Sendo a língua um produto da biologia humana, é esperado então que as variações biológicas sejam próximas à variação linguística, já que ambas têm as suas possibilidades determinadas geneticamente (no caso da língua, através dos Parâmetros), mas dependem da interação com fatores externos para se manifestarem (o que é 100% válido para a língua, já que a marcação paramétrica se dá através dos dados linguísticos primários, mas não é válido para 100% dos casos da variação biológica como um todo).

Di Sciullo (2011) busca resolver essas questões lançando mão da noção de assimetria, que seria justamente a ligação entre a variação linguística e a variação biológica. A assimetria é tida como uma relação binária em que para todo A, B pertence a uma lista X, se A é relacionado com B, então B não é relacionado com A. Assim, a assimetria é comum à língua e é característica de várias relações linguísticas, como a precedência, c-comando, dominância etc., inclusive *merge*, tanto o externo, quanto o interno (movimento). Para Di Sciullo, essas relações, como visto anteriormente, estão vinculadas à valoração de traços e à assimetria, devendo encontrar uma contraparte no mundo biológico.

De fato, sabe-se, como mostra Di Sciullo, que pesquisas recentes têm apontado para a assimetria como uma característica importante da variação biológica, sendo ela responsável por “como as células se movem e se dividem” (DI SCIULLO, 2011). Sendo assim, a autora passa a questionar se existiriam “Parâmetros biológicos”, que possuiriam, como característica principal, a assimetria. Para ela, tal visão é possível, uma vez que variações, como a visão diurna de primatas em relação à visão noturna de alguns mamíferos, apresenta uma pequena mudança genética, do tipo binário, que acarreta outras alterações até chegar em todas as diferenças entre estes olhos. Deste modo, cabe considerar que é possível haver uma contraparte biológica da variação paramétrica, algo esperado dentro da biolinguística e que elas compartilham, entre si, relações de natureza assimétrica.

A partir da análise das possibilidades de variação linguística serem determinadas por fatores da FLN e da comparação entre a evolução das espécies (filogênese) e a evolução da língua (mudança), Di Sciullo (2011) argumenta em favor da relação entre a variação paramétrica linguística e biológica. Para a autora, entender como a variação se dá na biologia levará a um maior entendimento de como ela ocorre e é restrita na língua pelas propriedades da FLN. Para a autora, tanto na biologia quanto na língua, relações assimétricas (mais complexas) são derivadas de relações simétricas. Assim, na língua, a necessidade dos dados linguísticos

³ Cf. Carvalho (2012) para uma discussão mais aprofundada sobre a natureza e o papel dos traços- ϕ na computação.

primários seriam as relações simétricas que engatilhariam as relações assimétricas da FLN, marcando os Parâmetros e dando espaço à variação, em termos muito parecidos com o que acontece biologicamente.

Em uma visão diferente da de Di Sciullo (2011), Smith e Law (2013) defendem que não é a recursividade o fator distintivo da linguagem humana em relação às linguagens de outros animais, mas a variação paramétrica. Para os autores, somente a variação paramétrica é unicamente humana. É importante frisar que, para os autores desse trabalho, a recursividade é uma característica única das línguas humanas. Pensa-se que o que tem aparecido como prova de que a recursividade é uma propriedade da comunicação para outros animais é, de fato, uma confusão em relação à noção de recursividade proposta por Chomsky (1995) e que está pautada em um conceito matemático (se x é um número natural, então $x+1$ também é um número natural). A discussão sobre recursividade como característica da linguagem humana não está no escopo deste trabalho, entretanto, é importante marcar a posição de seus autores.

Após uma discussão das hipóteses que regem seu trabalho e de refazerem o percurso do surgimento da noção de varia paramétrica dentro da teoria gerativa, Smith e Law fazem uma lista de critérios para definir o que são Parâmetros, a fim de distinguir a variação paramétrica da língua humana de outras variações que ocorrem na linguagem animal, mais especificamente as variações nos cantos dos pássaros. Assim, para os autores, a variação paramétrica é definida pelos seguintes critérios: (i) a variação paramétrica é conhecida antecipadamente, uma vez que está definida dentro da FLN; (ii) as variedades licenciadas pela escolha paramétrica devem ser representadas cognitivamente; (iii) a variação paramétrica é sistemática, uma vez que, quando definida, aplica-se sistematicamente; (iv) a parametrização é dependente do *input*, uma vez que a marcação se faz a partir da exposição aos dados linguísticos primários; (v) a variação paramétrica deve ser determinística; (vi) o efeito da variação paramétrica nas línguas é discreto, em termos de que é marcação binária; (vii) a variação paramétrica é exclusiva, em termos de que cada língua só pode ter uma marcação para determinado Parâmetro, não sendo possível a marcação de ambas possibilidades na mesma língua (SMITH; LAW, 2013).

Após definir esses critérios para o que é a variação paramétrica nas línguas humanas, Smith e Law passam a utilizá-los a fim de dizer se a variação encontrada no canto dos pássaros é paramétrica. De forma geral, os autores chegam à conclusão, com base nos critérios estabelecidos, de que a variação do canto dos pássaros não é paramétrica. Assim, eles mantêm a hipótese de que os Parâmetros são a característica distintiva das línguas humanas para a linguagem dos animais. É importante registrar que os próprios autores indicam que pesquisas posteriores possam mostrar o equívoco dessa reivindicação. Todavia, acredita-se que, para que haja parametrização, é necessário que haja GU. Logo, é de se esperar que somente os humanos tenham variação paramétrica, já que, por hipótese, a GU é exclusiva desta espécie.

Para fins de estudos em biolinguística, os trabalhos aqui trazidos mostram os questionamentos que se tem feito em relação à parametrização dentro da teoria gerativa. A noção de parâmetros, como mencionado anteriormente, é basilar para a teoria da gramática, uma vez que ele consegue resolver uma questão crucial: a aquisição da linguagem por parte das crianças mesmo diante da quantidade de possibilidades observadas na análise interlinguística. Assim, o trabalho de Di Sciullo (2011) mostra que a variação paramétrica, dentro de uma análise biolinguística, deve ser entendida em um contexto maior da biologia da espécie e do próprio reino animal. Nessa perspectiva, sendo a parametrização uma dotação biológica da espécie humana, é esperado encontrar correlatos dentro da própria fisiologia humana, e de outros animais. Já Smith e Law (2013) mostram que essas correlações podem estar em outras características animais, mas não na linguagem, uma vez que os autores defendem que a parametrização é exclusiva da linguagem humana e responsável por sua diferenciação em relação a outras linguagens animais. A grande contribuição de Smith e Law (2013) é a descrição detalhada de critérios para variação paramétrica, servindo de base para outros estudos e comparações, a fim de tecer a natureza precisa destes parâmetros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foi feita uma discussão da vertente da teoria da gramática conhecida como biolinguística. O texto traz o percurso que a proposta biolinguística percorreu até os dias atuais, desde o começo da proposta da Gramática Gerativa, e seus principais questionamentos, que norteiam a investigação das análises biolinguísticas, a saber: (i) O que é o conhecimento de uma língua natural e como é colocado em uso?; (ii) Como as línguas se desenvolvem nas crianças?; e (iii) Como a capacidade linguística evolui na espécie humana? (CHOMSKY, 2005).

Diante dessa retomada de como a visão biolinguística se desenvolve dentro dos estudos da Gramática Gerativa, o texto mostrou os objetivos específicos dessa área, a partir dos questionamentos acima listados. Destarte, mostrou-se o interesse destes estudos em explicar como a língua se desenvolveu no ser humano e quais as consequências que esse processo traz para o próprio funcionamento da linguagem. Seguindo esse raciocínio, buscou-se relacionar o processo de evolução da língua com a arquitetura que as línguas humanas assumem, sendo que esta é consequência daquela.

Toda essa discussão é feita dentro da perspectiva teórica do modelo de Princípios e Parâmetros, considerado fundamental dentro da teoria, uma vez que resolve a questão da aquisição e, portanto, abre interessantes questões para os estudos biolinguísticos. A fim de problematizar essas questões para a biolinguística, é feito aqui um percurso que a noção de Parâmetros seguiu dentro da teoria gerativa, até chegar ao ponto atual: de que Parâmetros são determinados e determinadores dos traços presentes nos núcleos do léxico funcional. Por fim, buscou-se estabelecer questões cruciais para o entendimento da noção de variação paramétrica dentro de uma perspectiva evolucionista da linguagem, a saber: (i) se a variação paramétrica encontra correlatos dentro da biologia da espécie humana ou do reino animal, uma vez que, já que se trata de uma dotação biológica, deve ser característica de outros elementos biológicos; (ii) se a variação paramétrica é exclusiva da linguagem da espécie humana, uma vez que, por ser uma propriedade da FLN, deve ser restrita à língua desses indivíduos, mas não exclui a verificação deste em outros aspectos biológicos; (iii) qual a natureza da variação paramétrica?

Assim, este artigo apresenta, para os leitores, novas investigações dentro do campo da Teoria da Gramática Gerativa e das ciências biológicas como um todo. Além disso, abre espaço para novas análises a partir da comparação da variação paramétrica das línguas da espécie humana e de outras variações, tanto das capacidades biológicas, quanto das variações observadas dentro de outras linguagens animais.

REFERÊNCIAS

BERWICK, R.; CHOMSKY, N. *Why only us?* Language and evolution. Cambridge: MIT Press, 2016.

BORER, H. *Parametric syntax*. Dordrecht: Foris, 1984.

CARVALHO, D. S. Traços. In: FERRARI-NETO, J; SILVA, C.R.T (Org.). *Minimalismo em foco: princípios e debates*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, p. 113-132, 2012.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Mouton: The Hague, 1957.

_____. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.

_____. *The minimalist program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.

_____. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, v. 36, n. 1, winter, p. 1-22, 2005.

_____. On minds and language. *Biolinguistics*. v.1, p. 1-22, 2007.

CHOMSKY, N. The language capacity: architecture and evolution. *Psychon Bull Rev*, p. 1-4, 2016.

DI SCIULLO, A. M. A Biolinguistic Approach to Variation. In: DI SCIULLO, M. A.; BOECKX, C. *The biolinguistic enterprise: News perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. New York: Oxford University Press, 2011. 305-326.

_____; BOECKX, C. *The biolinguistic enterprise: News perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. New York: Oxford University Press, 2011.

FEDOR, A.; ITTZÉS, P.; SZATHMÁRY, E. The biological background of syntax evolution. In: BICKERTON, D.; SZATHMÁRY, E. (Ed.). *Biological foundations and origins of syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press, 2009. p. 15-39.

FERRARI-NETO, J. O minimalismo: conceitos-chave. In: FERRARI-NETO, J.; TAVARES, C. R. *Programa minimalista em foco: princípios e debates*. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 29-41.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. p.17-44.

FRAMPTON, J.; GUTMANN, S. *Agreement is feature sharing*. Ms.: Northeastern University, 2000.

GALLIESTEL, C. Introduction. In: GALLIESTEL, C. (Ed.). *Animal Communication. Cognition*. (Special Issue), n. 37, p. 1-2, 1990.

GROLLA, E.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. *Para conhecer: aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. The faculty of language: what is it, what has it, and how did it evolve? *Science*, v. 22 Nov, vol. 298, Issue 5598, p. 1569-1579, 2002.

HILLIARD, A.; WHITE, S. Possible precursors of syntactic components in others species. In: BICKERTON, D.; SZATHMÁRY (Ed.). *Biological foundations and origins of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2009. p. 161-183.

KATO, M. A evolução da noção de parâmetro. *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 2, p. 309-337, 2002.

JENKINS, L. The three design factors in evolution and variation. In: DI SCIULLO, A. M.; BOECKX, C. (Ed.). *The biolinguistic enterprise: new perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. Oxford: OUP, 2011. p. 169-204.

LENNEBERG, L. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

LONGOBARD, G; GUARDIANO, C. The Biolinguistic Program and Historical Reconstruction. In: DI SCIULLO, M. A.; BOECKX, C. (Ed.). *The biolinguistic enterprise: news perspectives on the evolution and nature of the human language faculty*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 266-301.

MALTHUS, T. *An Essay on the principle of population*. an essay on the principle of population as it affects the future improvement of society with remarks on the speculations of Mr. Godwin, M. Condorcet, and other writers. Printed for J. Johnson, in St. Paul's Church-Yard, 1798.

- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-25.
- REULAND, E. Recursivity of language: what can birds tell us about it? In: BOLHUIS, J.; EVERAERT, M. *Birdsongs, speech and language*. Exploring the evolution of mind and brain. Cambridge: MIT Press, 2013. p. 209-228.
- SKINNER, B.F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.
- SMITH, N.; LAW, A. Parametric variation: Language and birdsong. In: BOLHUIS, J.; EVERAERT, M. (Ed.). *Birdsong, Speech and Language*: Exploring the Evolution of Mind and Brain. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. 125-141.
- SPORTICHE, D. Jibun. *Linguistic Inquiry*, n.17, p. 369-374, 1986.
- STEMMER, B. Pragmatics: theoretical and clinical issues. *Brain Lang*, v. 68, p. 389-391, 1999.
- TATTERSALL, I. *Becoming human*: evolution and human uniqueness. New York: Harcourt Brace, 1998.
- WEXLER, K; MANZINI, R. Parameters and learnability in binding theory. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (Ed.). *Parameter setting*. Dordrecht: D. Reidel, 1987. 41-76.

Recebido em 29/09/2016. Aceito em 03/05/2017.

ESTUDO LEXICAL DO VOCABULÁRIO DO JOGO DE ARCO E FLECHA E DA CORRIDA DE TORA PARKATÊJÊ

ESTUDIO LEXICAL DEL VOCABULARIO DEL JUEGO DE ARCO Y FLECHA Y DE LA
CARRERA DE TORA PARKATÊJÊ

LEXICAL STUDY OF THE BOW AND ARROW GAME VOCABULARY AND THE PARKATÊJÊ
LOG RACE

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira*

Luciana Renata dos Santos Vieira**

Eliane Oliveira da Costa***

Universidade Federal do Pará

RESUMO: O trabalho tem como objetivo fornecer subsídios para a documentação e análise da língua Parkatêjê através do estudo do léxico de duas atividades tradicionais do povo Parkatêjê: corrida de tora e o jogo de arco e flecha. Para isso, partimos de dois campos léxicos, corrida de tora e jogo de arco e flecha, os quais foram subdivididos em cinco subcampos semânticos: espaço físico; etapas e processos; elementos humanos; partes, componentes, especificações e medidas e instrumentos. A coleta de dados foi realizada *in loco* com a aplicação de questionários linguísticos com indígenas de três faixas etárias. A pesquisa baseia-se em postulações teórico-metodológicas da Etnolinguística por Coseriu (1990), Velarde (1991) e Rodrigues (2005); da Lexicologia e Lexicografia com base em Biderman (2001) e Dubois et al. (1973); e do Campo Léxico em Coseriu (1977) e Abbade (2011). Ao término do estudo, chegamos à estrutura e à organização do vocabulário a que nos propomos investigar, bem como às particularidades linguísticas do léxico.

PALAVRAS-CHAVE: Parkatêjê. Lexicologia. Jogo de flecha. Corrida de tora.

RESUMEN: El trabajo tiene como objetivo proporcionar subsidios para la documentación y análisis de la lengua Parkatêjê a través del estudio del léxico de dos actividades tradicionales del pueblo Parkatêjê: carrera de tora y el juego de arco y flecha. Para ello, partimos de dos campos léxicos, carrera de tora y juego de arco y flecha, los cuales fueron subdivididos en cinco subcampos

* Professora do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), vinculada à Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora e Mestre em Linguística, respectivamente nos anos de 2003 e 1995. Desenvolve pesquisas sobre a língua Parkatêjê desde 2000. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras. É bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: mariliaferreira1@gmail.com.

** Graduada em Letras- habilitação em Língua Portuguesa (UFPA) no ano de 2014. Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA). E-mail: lucianarenata12@gmail.com.

*** Mestre em Linguística em 2012 (PPGL/UFPA). Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFPA). Desenvolve pesquisa nas áreas de Sociolinguística e Socioterminologia. E-mail: elianecosta21@yahoo.com.br.

semânticos: espaço físico; etapas y procesos; elementos humanos; partes, componentes, especificaciones y medidas e instrumentos. La recolección de datos fue realizada *in loco* con la aplicación de cuestionarios lingüísticos con indígenas de tres grupos de edad. La investigación se basa en postulaciones teórico-metodológicas de la Etnolingüística por Coseriu (1990), Velarde (1991) y Rodrigues (2005); de la Lexicología y de la Lexicografía basada en Biderman (2001) y Dubois et al. (1973); y del Campo Léxico con Coseriu (1977) y Abbade (2011). Al término del estudio llegamos a la estructura y a la organización del vocabulario que nos proponemos investigar, así como a las particularidades lingüísticas del léxico.

PALABRAS CLAVE: Parkatêjê. Lexicología. Juego de flecha. Carrera de tora.

ABSTRACT: The work aims to provide subsidies for the documentation and analysis of the Parkatêjê language through the study of the lexicon of two traditional activities of the Parkatêjê people: the log race and the arrow game. For this, we set two lexical fields, log race and bow and arrow game, which were divided into five semantic fields: physical space; steps and processes; human elements; parts, components, specifications, measurements and instruments. Data collection was carried out *in situ* by applying linguistic questionnaires to informants of three age groups as the stratification made by Ferreira (2005). The development of this research was based on the theoretical postulations from the ethnolinguistics of Coseriu (1990), Velarde (1991) and Rodrigues (2005), the Lexicology and lexicography (Biderman (2001) and Dubois et al. (1973); and the Lexical field theory from Coseriu (1977), Abbade (2011) and Dubois et al. (1973). At the end of the study we achieve the structure and organization of the vocabulary that we propose to investigate, as well linguist peculiarities of the lexicon.

KEYWORDS: Parkatêjê. Lexicology. Arrow game. Log race.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho tomamos como objeto de investigação o léxico do Parkatêjê, língua indígena que pertence, segundo Rodrigues (1999), ao tronco linguístico Macro-Jê, família Jê, a qual integra o complexo dialetal Timbira, juntamente com as línguas Canela, Krahô, Pykobiê, Apâniekra, Ramkókamekra, Krenye e Krikatí, com o objetivo de documentar e estudar o vocabulário relacionado à corrida de tora e ao jogo de arco e flecha, pertencentes às atividades tradicionais do povo Parkatêjê.

A pesquisa de campo foi realizada *in loco* na comunidade Parkatêjê que está localizada na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), no Km 30 da BR-222, município de Bom Jesus do Tocantins, próximo da cidade de Marabá, no sudeste do estado do Pará, onde os dados foram coletados com o auxílio de questionários lingüísticos, aplicados a falantes indígenas de três gerações, conforme Ferreira (2005).

O estudo, do ponto de vista teórico-metodológico, se pauta na Etnolingüística, notadamente nos estudos desenvolvidos por Coseriu (1990), Velarde (1991) e Rodrigues (2005); na Lexicologia e Lexicografia a partir de Biderman (2001) e Dubois et al. (1973); e na Teoria do Campo Léxico com Coseriu (1977) e Abbade (2011). Com base nos estudos desses últimos autores, as unidades léxicas coletadas foram organizadas em dois campos léxicos, corrida de tora e jogo de arco e flecha, subdivididos em cinco subcampos semânticos: espaço físico; etapas e processos; elementos humanos; partes, componentes, especificações, medidas e instrumentos, os quais dão conta de organizar o léxico em estudo no âmbito das relações conceituais.

Trabalhos dessa natureza, que privilegiam o léxico, têm sido contemplados por meio de projetos de pesquisa, tais como: *Estudo Lexicográfico de Línguas Macro-jê: Parkatêjê e Tapajúna*, *Estudos Lexicográficos de Línguas Indígenas na Amazônia Brasileira* e *Estudos Lexicográficos de Línguas em Perigo de Extinção*. Este estudo faz parte desses projetos compartilhando do mesmo intuito, ou seja, o de contribuir para as pesquisas que se tem feito acerca do léxico e da cultura do povo Parkatêjê e, desse modo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da Lexicografia das línguas indígenas brasileiras.

O artigo, então, organiza-se da seguinte maneira: exposição dos conceitos de léxico e cultura (primeira seção), base teórico-metodológica que norteou o desenvolvimento da pesquisa (segunda seção), alguns fundamentos da etnolingüística (terceira seção) descrição do modo como ocorre a corrida de tora e o jogo de arco e flecha Parkatêjê (quarta seção), descrição da metodologia seguida neste trabalho (quinta seção) e, por fim, apresentação e estudo do vocabulário (sexta seção), sucedidos pelas conclusões e referências.

2 OS CONCEITOS DE LÉXICO E CULTURA

O léxico, como termo linguístico, de forma geral, é o conjunto de unidades que compõem a língua, seja ela de uma comunidade ou de uma atividade humana (DUBOIS et al. 1973). Pode ser considerado também, em um sentido mais restrito, como um conjunto de entradas lexicais de uma língua natural, com alto índice de dinamismo, variação e criatividade, mas que possui suas regras específicas.

Sobre o processo que iniciou a origem do léxico das línguas naturais, Biderman (2001, p.13) destaca uma consideração importante:

Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas.

Faraco (2005) considera este retrato da língua como um dos pontos em que mais se pode perceber a relação íntima entre a língua e a cultura de seus falantes. Essa relação é inquestionável e estudada por muitos linguistas, dentre eles, Mattoso Câmara (1965), o qual afirma que a língua é elemento de cultura e funciona dentro dela como meio de representação e comunicação. Essa representação ocorre por meio dos itens lexicais que revelam a realidade linguística, cultural e social de determinada comunidade falante.

Nesse sentido, a cultura “[...] compreende todas as formas de representar o mundo exterior, as relações entre os seres humanos, os outros povos e os outros indivíduos [...]” (DUBOIS et al., 1973, p.163). Sobre a relação entre léxico e cultura, Hickerson (1980) ressalta o caso do estudo lexical de termos específicos referentes à neve, ao gelo e às focas na língua Eskimó e o quanto esses termos revelam uma das partes essenciais da cultura dos Eskimós¹. Ainda sobre a relação de léxico e cultura, Biderman (2001) afirma que o léxico de qualquer língua natural é considerado como o patrimônio vocabular de uma determinada comunidade linguística no decorrer da história, bem como a cultura de um povo, manifestada por meio da língua(gem), é considerada como tesouro imaterial nacional.

3 CAMPO LÉXICO, LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA

A ideia de campo léxico está inserida nos estudos linguísticos desde o século XIX, quando Humboldt considerou o princípio de articulação fundamental para toda língua natural. Nesta perspectiva, todo léxico é composto de um conjunto de lexias, as quais necessitam ser organizadas no interior de um campo lexical, pois apresentam relações semânticas distintas.

Para Dubois et al. (1973), a terminologia mais usual sobre a noção de campo léxico trata da área de significação que uma palavra ou grupo de palavras é capaz de cobrir. Ele também desdobra a definição de campo lexical, da seguinte forma:

- a) Campo léxico de um termo do vocabulário: reservado às acepções do termo em si.
- b) Campo léxico de um grupo de termos: estabelece relações entre termos do vocabulário.

Mais um estudioso que trata da teoria da teoria é Eugênio Coseriu para quem o campo léxico é definido, de acordo com o ponto de vista estrutural, como um paradigma lexical que tem sua origem na distribuição em diferentes unidades — expressadas na língua como palavras — de um léxico contínuo (COSERIU apud GECKELER, 1976). Palavras essas que, segundo a teoria coseriana, estão em oposição por meio de traços distintivos². Além desse conceito, os conceitos de arquilexema, lexema e sema são os mais importantes da teoria do campo léxico proposta por Coseriu (1976). Para o autor, o arquilexema pode ser definido como unidade léxica ou não, que corresponde ao campo léxico de forma integral.

¹ São povos indígenas que habitam tradicionalmente as regiões em torno do círculo polar ártico.

² Trata-se dos traços semânticos distintivos, por exemplo, o traço distintivo para o campo lexical *habitação* poderia ser, em determinado contexto: *reside-se nesse lugar, o qual possui endereço fixo*.

Já o lexema é toda palavra considerada simples; e os semas, do ponto de vista da análise do conteúdo, são considerados como os traços semânticos distintivos. Em síntese, o estudo estrutural do léxico abordado por Coseriu por meio dos conceitos do campo lexical permite a realização de um levantamento específico de um vocabulário.

Sobre como as palavras são organizadas no interior da estrutura de um campo léxico, Abbade (2011, p.1332) afirma:

As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação.

Dessa maneira, nenhuma lexia fora desse campo de significação terá autonomia conceitual. Fato que torna as palavras de um determinado léxico dependentes desse campo, mas que permite uma organização estratégica fundamental em trabalhos de cunho lexicográfico. Assim, a teoria do campo léxico pode ser vista como uma proposta teórica que trata do significado lexical.

Pelo tratamento que a teoria do campo léxico oferece à organização do léxico, ela pode se tornar um grande instrumento para o trabalho com obras lexicográficas, cujo estudo do objeto lexicográfico e prática de elaboração se dão, respectivamente, por meio de duas ciências fundamentais para o estudo do léxico, a Lexicologia e a Lexicografia.

A Lexicologia de uma forma mais ampla é considerada como “[...] o estudo científico do léxico, mais especificamente, das palavras de uma língua [...]” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 43). Para Biderman (2001), os objetos fundamentais de estudo e análise da lexicologia são: a palavra, a categoria lexical e a estruturação do léxico. A palavra tomada a partir da necessidade de definir e identificar a unidade lexical constitui etapa fundamental do processo lexicológico. A categoria lexical entendida com base na questão das classes de palavras e, por fim, a estruturação do léxico que se configura como matéria complexa no âmbito da lexicologia. Desse modo, cada objeto de estudo da lexicologia destacado por Biderman (2001) apresenta etapas distintas.

Quanto à Lexicografia, é considerada a “[...] técnica de confecção dos dicionários e a análise linguística dessa técnica [...]” (DUBOIS et al., 1973, p. 367). Prática muito antiga que, antes mesmo da invenção da imprensa, já apresentava um considerável número de registros com a elaboração de glossários, nomenclaturas, bem como a dos primeiros dicionários.

Ambas as disciplinas se fortalecem e se fundamentam cada vez mais, uma vez que são muito os pesquisadores que se debruçam sobre o fazer lexicográfico, pondo em discussão questões significativas relacionadas a macro e microestrutura de uma obra lexicográfica, bem como dos avanços tecnológicos que permeiam sua elaboração. Além disso, um produto científico dessa natureza “[...] representa a memória coletiva da sociedade e é uma das suas mais importantes instituições simbólicas” (BIDERMAN, 1998, p.164).

4 A ETNOLINGUÍSTICA

Com a necessidade de abordar aspectos linguísticos a partir de um corpus lexical especializado inserido na cultura de uma sociedade, a disciplina da Etnolinguística começou a surgir no Brasil em meados do século XX de acordo com Rodrigues (2005).

Desde então, muitos linguistas têm se dedicado ao estudo interdisciplinar da Etnolinguística, a qual é composta pelos domínios da linguística e da antropologia. Proveniente da sociolinguística, a Etnolinguística apresenta um estudo da língua enquanto expressão cultural de um povo em seu contexto real de produção. Seu campo de investigação também permite estudos de aspectos paralinguísticos e extralinguísticos, dessa forma, pode-se dizer que ela não analisa os fatos da língua de maneira isolada, mas considera todo o contexto ou visão de mundo presente neles.

Coseriu (1990) aponta a necessidade de delimitação do objeto de estudo da Etnolinguística, a qual, na maioria das vezes, é definida de forma muito ampla, fato que prejudica a delimitação das tarefas e, conseqüentemente, dos métodos que são aplicados no desenvolvimento dessa disciplina, uma vez que uma etnografia geral da comunicação, além de apresentar conceitos muito

espaçosos, afastar-se-ia do interesse linguístico proposto em seu estudo. Dessa forma, Coseriu (1990, p.29) define a etnolinguística, de um ponto de vista linguístico, como “[...] disciplina linguística, não etnológica [...]” que propõe o estudo da variedade da linguagem em relação com a sociedade e a cultura.

Com o objetivo de uma delimitação concreta das tarefas da Etnolinguística, Coseriu (1990) destaca ainda a necessidade de distinção dos três planos da estrutura geral da linguagem: i) plano universal do falar em geral (independe de determinações históricas); ii) o plano histórico das línguas; e iii) o plano individual do discurso. Assim, acredita em uma etnolinguística do falar em geral, uma etnolinguística das línguas, assim como em uma etnolinguística do discurso:

- i. Plano universal do falar em geral - esse plano compreende uma etnolinguística que deve estudar a relação entre a linguagem e os distintos tipos de cultura.
- ii. Plano histórico das línguas - a disciplina, nesse plano, estuda a civilização e a cultura refletida nas línguas naturais, de modo a organizar a cultura material manifestada por meio do léxico. Nesse mesmo plano, mas no sentido diacrônico, é objeto de estudo da etnolinguística a mudança linguística relacionada com as mudanças na cultura de determinada civilização.
- iii. Plano individual do discurso - compreende o estudo dos tipos e da estrutura particular dos discursos tradicionais de uma cultura.

Assim como realiza as delimitações dos planos para a etnolinguística, Coseriu (1990, p.29) também aborda em relação aos mesmos planos sob a perspectiva da sociolinguística a fim de distinguir essas duas disciplinas e suas principais tarefas. Sobre essa distinção, o autor afirma que:

Do ponto de vista linguístico é oportuno limitar a sociolinguística (como disciplina linguística, não sociológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação com a estrutura social das comunidades e etnolinguística (como disciplina linguística, não etnológica) ao estudo da variedade e variação da linguagem em relação com a civilização e a cultura.

Desta feita, percebemos que, a partir das considerações de Coseriu sobre a Sociolinguística e a Etnolinguística, ambas apresentam o mesmo objeto de estudo: a variedade e variação da linguagem. Entretanto, o que as distinguem é tão somente o ponto de vista que cada uma irá seguir para chegar ao seu objetivo.

No que se concerne à Etnolinguística, Coseriu também destaca a presença da correlação *linguagem-cultura*, na qual o estudo etnolinguístico ou linguístico etnográfico apresenta como objeto de estudo a linguagem que trata dos fatos da língua a partir dos “saberes” acerca das coisas.

Velarde (1991) também apresenta definições no sentido de esclarecer aspectos da Etnolinguística que seguem na linha dos pressupostos defendidos por Coseriu (1990). Para aquele autor, nesses termos, a disciplina pode ser definida em:

- i. Etnolinguística da fala - trata da definição de linguagem a partir do conhecimento universal do mundo, bem como de saberes associados a contextos históricos e culturais.
- ii. Etnografia da linguagem (nível universal) - cabe à etnografia da linguagem identificar os conhecimentos universais que se manifestam em qualquer língua histórica.
- iii. Etnolinguística das línguas - trata dos fatos da língua motivados pelos conhecimentos acerca das coisas.
- iv. Etnografia linguística (nível histórico) - interessa-se pela cultura não linguística, procurando estudar a visão de mundo relacionada à comunidade investigada.
- v. Etnolinguística do discurso - estuda os discursos e estruturas típicas manifestadas pela cultura de uma comunidade. Também procura investigar a correlação entre determinados tipos de cultura e determinados tipos de cultura.

A diferença da proposta de Velarde está centrada em sua definição bem delimitada entre os conceitos de etnografia e etnolinguística em planos diferentes, porém com seus respectivos objetivos interligados.

Mais especificamente no plano dos estudos de línguas indígenas, Rodrigues (2005) afirma que, por apresentarem, os povos indígenas, uma cultura muito diferente da nossa, se torna fundamental que o linguista apresente uma percepção etnológica, a qual explica a razão de sua pesquisa ser denominada também de etnolinguística.

5 A CORRIDA DE TORA E O JOGO DE FLECHA PARKATÊJÊ

Os Parkatêjê, assim como outros povos Timbira (Maranhão, Goiás e Pará) praticam as atividades da corrida de tora e do jogo de flecha e também desejam preservar a prática e o ensino desses jogos. É digno de nota que cada comunidade carrega traços particulares em seus jogos tradicionais, por outro lado, também compartilham características, muitas vezes, universais³. Assim, cada comunidade terá seu modo particular de praticar o jogo, de modo que cada uma irá proceder da melhor maneira que atenda a suas necessidades.

Deve ser porque é inventado que o Jê deixou pra nós brincar, por isso nós estamos acompanhando, não tem escrito, não tem letra, mas a gente apanha no rumo mesmo, a gente lembra como eu, eu canto o que ele (Jê) deixou cantiga pra nós, eu canto. (KRÔHÔKRENHÛM, 2013)

O excerto acima transcrito de áudio-comunicação *in loco* com o chefe da comunidade Parkatêjê trata do principal pensamento atual relativo à importância da prática dos jogos ou brincadeiras: a corrida com tora, o jogo de flecha, o jogo da peteca (festa do milho verde), o cabo de guerra, entre outros. Ele também cita as antigas cantadas ao final das corridas e a boa lembrança de tudo o que foi herdado dos seus antepassados.

Esta pesquisa pretende descrever como as atividades da corrida de tora e do jogo de flecha são praticadas, atualmente, pelos Parkatêjê. A descrição das atividades supracitadas foi possível a partir de relatos, gravações em áudio, vídeos e fotografias coletados durante a viagem de campo realizada em outubro de 2013, bem como pela bibliografia referente às atividades em questão, durante o desenvolvimento da pesquisa. A corrida de tora Parkatêjê é uma atividade tradicional de corrida com revezamento muito praticada entre os Parkatêjê, visto que é praticada por homens, mulheres e crianças indígenas, geralmente no período da manhã.

É oportuno ressaltar que somente os grupos denominados Timbira, Xerente e Xavante praticam essa atividade, como afirma Júlio Cezar Melatti (1976, p.38).

Dos índios atuais, praticam a corrida os timbiras (Maranhão, Goiás e Pará), os xerentes (Tocantins) e os xavantes (Mato Grosso). Os caiapós do norte (Pará e Mato Grosso) realizam ritos que incluem o carregamento de toras, mas sem que se corra (Turner, 1996, pp.204-209). Os fulniôs (Pernambuco) teriam tido, no passado, corridas de toras (NIMUENDAJÚ, 1946, p.145).

É necessário apontar que a maioria dos povos indígenas no Brasil, os quais praticam a corrida de tora, pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, exceto os Kaingang, os Karajás, os Bororós, que não correm com tora, por exemplo.

A corrida de tora é uma das atividades culturais que mais exige resistência física e velocidade de seus participantes. Nessa atividade, eles carregam toras, correm com elas e revezam o carregamento ainda em movimento, ou seja, não realizam pausas na atividade para passar a tora ao outro(a) corredor(a).

Um dia antes da corrida ocorre o momento de preparação da tora, a qual é construída da parte mais central do tronco da samaumeira, cuja medida diametral chega a ter quase dois metros. As toras são cortadas a uma distância de três a quatro quilômetros no interior da mata. Nesse local, ela é medida e escavada, ou seja, tira-se o miolo de suas extremidades para facilitar o carregamento pelos corredores. Após essa etapa inicial a tora é pintada de urucum e deixada distante do centro da aldeia, nesse local externo será iniciada a largada no dia seguinte. A seguir, apresentamos um esquema que organiza as principais etapas da corrida:

³ Verifica-se no jogo de flecha Parkatêjê, a utilização de materiais que antes não eram utilizados como o tronco de bananeira (traço particular); bem como a presença de traços culturais que podem ser universais como a organização das atividades entre as categorias masculino, feminino e infantil.

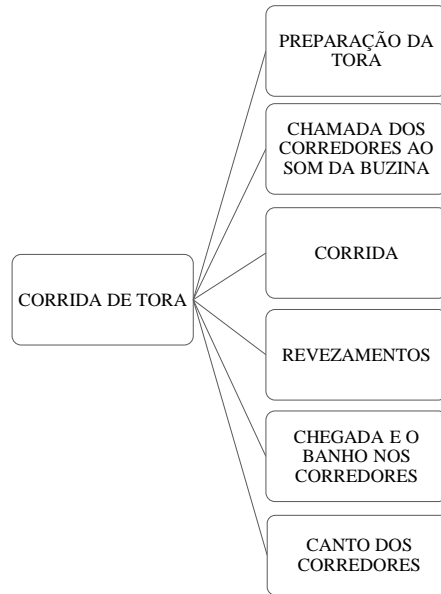


Figura 1: Esquema de etapas de corrida

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

No dia da corrida, os corredores saem sempre de manhã cedo, antes das oito horas da manhã para participarem da corrida, são convidados a acordarem cedo para correr pelo som da buzina de um índio mais velho. A corrida ocorre sempre no sentido de fora para dentro da aldeia, sempre em linha reta, o que leva o corredor até o centro da aldeia (Ver figura 2).

As mulheres competem entre si e praticam essa atividade em dias diferentes daqueles em que há corridas masculinas. Elas não correm somente no período menstrual e no pós-parto, pois essas situações são consideradas como vulnerabilidade feminina, contexto em que se deve respeitar a lei do povo que afirma que a mulher está impossibilitada de realizar tal atividade, o que poderia prejudicá-la fisicamente.

A corrida de tora inicia quando os indígenas correm em direção ao pátio da aldeia, local no qual o vencedor deverá lançar a tora, antes disso no decorrer da atividade, os companheiros de grupo estão sempre atentos ao momento de revezamento ombro a ombro da tora, sem a interrupção da corrida e de modo veloz. No pátio, as mulheres esperam os corredores com baldes de água fria para lançarem sobre eles como forma de refrescar-lhes e aliviar-lhes o cansaço físico. Após esse breve descanso, inicia-se o canto dos corredores que ocorre no centro da aldeia, no qual o cantor oficial é o capitão Kròhòkrenhum.

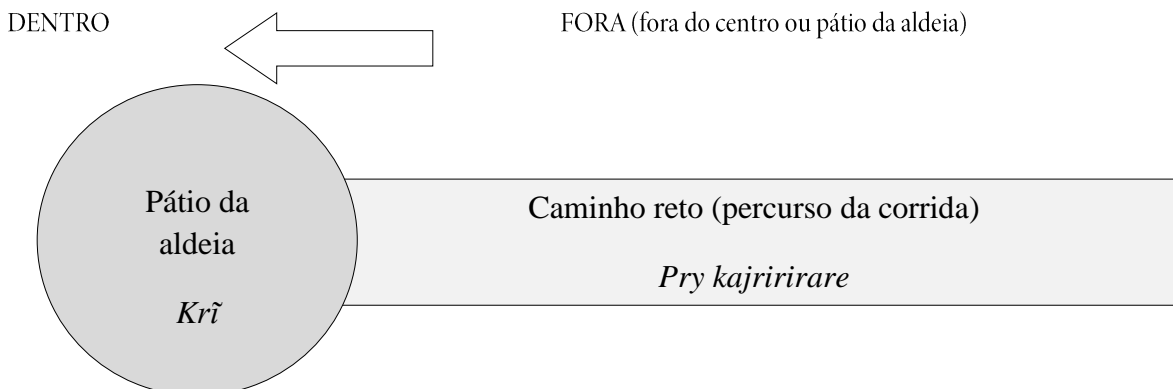


Figura 2: Esquema do sentido e percurso da corrida

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

Por sua vez, o *omajpênjôky*,| como é chamado o jogo de flecha Parkatêjê, está inserido no arcabouço cultural da comunidade indígena. É desejo e proposta dela que as crianças não esqueçam seus costumes e valores tradicionais a fim de fortalecer a cultura e a língua e do povo Parkatêjê.

O acampamento do povo Parkatêjê é o espaço reservado para a realização dessa atividade, que assim como a corrida de tora também é praticada por mulheres adultas em um grupo definido, ou seja, mulheres jogam flecha e correm tora somente com outras mulheres. Todavia, diferentemente da corrida de tora, no jogo de flecha os indígenas, sejam homens ou mulheres, se dividem no mesmo espaço.

Antes do início do jogo, os competidores preparam suas flechas com urucum e protegem seus dedos e punhos, enrolando-os em tiras finas de embira, pois quando o fio do arco retrocede, após o disparo, os punhos são atingidos por ele e podem ser machucados com a repetição intensa dos lançamentos das flechas. Outro ponto importante antes do jogo é a caracterização distinta entre os jogadores, visto que os homens pintam somente o corpo e utilizam um adorno na cabeça denominado *kraxê*, por sua vez, as mulheres usam uma pintura facial específica chamada *haratêk*, esta pintura é caracterizada por três linhas verticais grossas de tinta de urucum, entre as quais, duas delas contornam o rosto e a terceira desce da testa ao nariz. Além disso, o arco utilizado no jogo das mulheres é ligeiramente menor do que o arco masculino.



Figura 3: Esquema das etapas do jogo.

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

A fabricação desses instrumentos é realizada majoritariamente pelos homens e são utilizados o pau d'arco, o dente de porco e uma corda para produzir o arco. Já as flechas são confeccionadas com a “goiaba braba”, taboca, cera, urucum e penas de aves como galinhas e araras.

No início de uma partida, de um ponto inicial, vários competidores podem jogar ao mesmo tempo, cada um com suas cinco flechas ou mais, as quais são marcadas por tinta ou fios coloridos para não se misturarem às outras dos companheiros de jogo, de modo que cada jogador possui as suas próprias flechas, assim como o arco. As flechas são lançadas, uma a uma, em direção ao um espaço reservado, no qual está localizado um tronco de bananeira que possui a função de alvo, que está a cerca de 30 a 50 metros do ponto inicial; após todas as tentativas de disparo, inicia-se o momento de recolha e procura das flechas lançadas. Após a procura e recolha, inicia-se a contagem e a separação das flechas que atingiram o tronco de bananeira utilizado como alvo. O objetivo é acertar o máximo de flechas possíveis no tronco, pois aquele que acerta o alvo, ganha novas flechas e o que erra perde as suas para o outro jogador. Dessa maneira, o vencedor ou campeão é aquele que após a contagem final das flechas conseguiu acumular o maior número desse instrumento.

6 METODOLOGIA

Neste artigo vislumbramos três itens metodológicos, a saber: a localidade investigada, os falantes/competidores que compõem a amostra da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Quanto à localidade, esclarecemos que atualmente uma parte do povo Parkatêjê, também conhecido como Gavião, vive na aldeia Parkatêjê na Reserva Indígena Mãe Maria, no Km 30 da BR-222; e a outra parte, na aldeia Rôhokatêjê, no km 35 da mesma rodovia e reserva. Contudo, esta pesquisa foi desenvolvida no km 35, município de Bom Jesus do Tocantins, próximo da cidade de Marabá, no sudeste do estado do Pará, onde temos desenvolvido um trabalho de pesquisa com a comunidade ao longo do tempo.

No que diz respeito aos falantes, segundo Ferreira (2005), a população Parkatêjê está dividida em três gerações principais: a primeira geração (50 a 70 anos) utiliza mais a língua materna ao invés da língua portuguesa, principalmente quando está realizando atividades diárias, como o jogo de arco e flecha, por exemplo, na companhia dos mais velhos; a segunda geração (30 a 40 anos) fala as duas línguas em questão, porém tende a falar com mais frequência a Língua Portuguesa devido ao pouco contato com os mais velhos; a terceira geração (0 -29 anos) utiliza muito mais a Língua Portuguesa que o Parkatêjê. Para esta pesquisa, consideramos a três faixas etárias para que pudéssemos ter uma visão mais abrangente do léxico em estudo. Nesse contexto, cabe ressaltar que o número mais recente de indígenas de acordo como os dados emitidos pelo posto de saúde em 2011, por *Krôhôkre* (Iracema), apresentam um total de 478 pessoas na aldeia Parkatêjê (JÔPAIPAIRE, 2011).

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, aplicamos *in loco* questionários linguísticos com questões específicas para o levantamento do vocabulário em foco. É necessário ressaltar, ainda, que o fato de nenhum trabalho específico abordar o vocabulário das atividades tradicionais do Parkatêjê, de certa forma, restringiu o nosso questionário prévio (questionário elaborado antes de ir a campo e presenciar o contexto situacional de cada atividade). Contudo, mesmo diante desse desafio, elaboramos dois questionários⁴ referentes, respectivamente, à atividade da corrida de tora e ao jogo de arco e flecha. Ainda, nesta perspectiva, destacamos que nos utilizamos de filmagens e fotografias para melhor abranger o vocabulário observado.

7 APRESENTAÇÃO E ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Com base na teoria do campo léxico de Eugênio Coseriu (1990), foi elaborado o seguinte quadro organizando as atividades da corrida de toras e do jogo de flecha em subcampos semânticos, de forma a apresentar as lexias referentes a cada um deles, bem como o total de lexias de cada subcampo:

CAMPO LÉXICO ⁵ DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS PARKATÊJÊ			
SUBCAMPOS	LEXIAS		TOTAL
	PARKATÊJÊ	PORTUGUÊS	
ESPAÇO FÍSICO	kri pry pry kairirirare	'aldeia' 'caminho' 'caminho reto'	3

⁴ Quanto à aplicação do questionário, as perguntas foram feitas em português, visto que os indígenas que colaboraram com a coleta de dados eram bilingues ou falavam o Português de modo predominante, especialmente no caso dos mais jovens, dessa forma, foi possível o bom entendimento das perguntas.

⁵ A teoria do campo léxico de Coseriu (1990) permite um levantamento específico do vocabulário, levando em consideração as particularidades culturais das atividades do povo indígena.

ETAPAS E PROCESSOS ⁶	<p>pōhy tetet aiho airō apiê hakre hikwy hipro hitep hōkrepoi hyr kre kato ko kru mên ték¹ pà pêp pre prôt ta to jakre jikwy jipro jitep xi</p>	<p>‘festa do milho verde’ ‘pintar com jenipapo’ ‘enrolar’ (a embira) ‘puxar’ ‘ultrapassar’ (o corredor) ‘flechar’ ‘fazer’ (a tora) ‘cortar’ (a tora) ‘cantar’ ‘furar’ ‘furar’ ‘chegar’ ‘molhar’ (a embira) ‘brincar’ ‘derrubar’ ‘jogar’ ‘carregar’ (a tora) ‘ritual de iniciação’ ‘amarrar’ (a embira) ‘correr’ ‘cortar’ (a tora) ‘dançar’ ‘ultrapassar’ ‘flechar’ (o alvo) ‘fazer’ ‘cortar’ ‘preparar’</p>	27
ELEMENTOS HUMANOS ⁷	<p>ajpentoxa Hâk ikwý krowa jitep katé ték² tékpeikaté mêprêkre mprar mprar pé mprar mã mpy ntia Pân Tep Têre Xêxêtere</p>	<p>‘adversário’ ‘Gavião’ ‘companheiro’ ‘cortador da tora’ ‘jogador’ ‘campeão’ ‘os mais velhos’ ‘corredor’ ‘corredor antigo’ ‘corredor atual’ ‘homem’ ‘mulher’ ‘Arara’ ‘Peixe’ ‘Lontra’ ‘Arraia’</p>	16
PARTES, COMPONENTES, ESPECIFICAÇÕES E MEDIDAS	<p>hara haraték hōrōti hōfíti</p>	<p>‘pena’ ‘tipo de pintura’ ‘embira’ ‘pesada’</p>	17

⁶ A festa do milho verde e o ritual de iniciação são considerados etapas importantes das atividades.

⁷ É necessário acrescentar que os termos que correspondem às metades rituais (*Hâk* ‘Gavião’, *Pân* ‘Arara’, *Tep* ‘Peixe’, *Têre* ‘Lontra’ e *Xêxêtere* ‘Arraia’) foram inseridos nesse subcampo por serem denominações as quais pertencem os indígenas.

	kai kaprêk kô kôkôn kraxê krowa xykatyire ôti jôru parke pôruti pÿthi py tyk tôn	‘cesta’ ‘vermelho’ ‘água’ ‘cabaça’ ‘adorno para cabeça’ ‘pau para fazer flecha’ ‘corda do arco’ ‘casca da arvore’ ‘jenipapo’ ‘ponta da flecha’ ‘urucum’ ‘preto’ ‘cera’	
INSTRUMENTOS E PEÇAS	himpei hôhî krâ kupu krôxwa krowa krowapejre kruwa kuwê kuwêti kuwêre kai pÿpÿpxô tékxà watu	‘flecha com osso’ ‘buzina’ ‘flecha amarrada’ ‘dente do porco’ ‘tora’ ‘tora principal’ ‘flecha’ ‘arco’ ‘arco grande’ ‘arco pequeno’ ‘faca’ ‘pé de bananeira’ ‘flecha para brincar’ ‘flecha sem osso’	14
TOTAL			77 lexias

Quadro 1: Campo Léxico das atividades tradicionais Parkatêjê

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

A organização dos vocábulos em campos e subcampos semânticos possibilitou uma melhor análise dos principais aspectos morfológicos presentes no vocabulário de atividades tradicionais. Segundo Ferreira (2003), as características principais de ordem morfológica dos nomes na língua Parkatêjê podem ser organizadas a partir dos seguintes pontos:

- i. a categoria de posse dos nomes: nomes possuíveis e nomes não-possuíveis; de modo que, os nomes possuíveis, ainda se dividem em nomes alienavelmente possuídos e inalienavelmente possuídos;
- ii. os sufixos derivacionais -re e -ti (diminutivo e aumentativo, respectivamente);
- iii. os nomes cujo referente é [+ humano] podem ocorrer com o formativo *mê*, que indica plural;
- iv. nomes não são flexionados para gênero;
- v. nomes marcados pela categoria de caso;
- vi. raízes nominais podem ser derivadas a partir de itens de outras classes de palavras;
- vii. raízes verbais podem ser nominalizadas através do acréscimo de formativo *kate*.

A partir dos principais elementos de caráter morfológicos apontados por Ferreira (2005), pudemos encontrar alguns desses aspectos na formação de palavras do vocabulário de atividades tradicionais Parkatêjê nos quadros abaixo.

Os nomes alienavelmente possuídos, segundo Ferreira (2003), geralmente referem-se aos objetos da cultura material e podem ocorrer por meio de uma locução nominal ou dos pronomes dependentes. Em (1) a locução ocorre com o prefixo relacional **3-** junto ao nome de posse genérica **õ**. Em (2), (3) e (4) os nomes inalienavelmente possuídos referem-se a partes de um todo:

i. CATEGORIAS DE POSSE		
NOMES POSSUÍVEIS	Alienavelmente possuídos (objetos da cultura material)	(1) Piare jô kruwa ‘flecha’ Piare j- õ kruwa NPr Rel- Pos- flecha ‘flecha do Piare’
	Inalienavelmente possuídos (partes de um todo)	(2) ropkrã ‘cabeça da onça’ rop ø- krã onça Rel- cabeça (3) krôxwa ‘dente do porco’ krô ø- xwa porco Rel- dente (4) aprykrã ‘peteca’ apry ø- krã palha Rel- cabeça
NOMES NÃO- POSSUÍVEIS (nomes de pessoas, nomes de planta)	-	

Quadro 2: Categorias de Posse

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

Os compostos em Parkatêjê formam-se por meio de raízes simples e de acordo com Ferreira (2003) podem apresentar um significado diferente dos seus itens constituintes, assim como pode ser verificado nos exemplos (5) e (6):

ii. COMPOSIÇÃO: BASE+ BASE	
JUNÇÃO DE BASES NOMINAIS	(5) aprykrã ‘peteca’ apry ø- krã palha Rel- cabeça (6) himpei ‘tipo de flecha com osso’ hi mpej osso bom

Quadro 3: Formação de Palavras por composição

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013)

iii. DERIVAÇÃO: BASE + AFIJO	
1. OS SUFIXOS DERIVACIONAIS -re e -ti	
SUFFIXOS DERIVACIONAIS -re e -ti (diminutivo e aumentativo, respectivamente)	<p>(7) kuwéti 'arco grande' kuwé -ti arco grande</p> <p>(8) kuwère 'arquinho' kuwé -re arco pequeno</p>

2. OS SUFIXOS DERIVACIONAIS -xý (instrumentalizador) e -katê (agentivo)	
-xý (instrumentalizador)	<p>(9) parpýpxý 'pé de banana' par pýp -xý pé banana Nom</p> <p>(10) téksý 'flecha para brincar' ték -xý jogar Nom</p>
-katê (agentivo)	<p>(11) tékpeikatê 'campeão' ték (m)pej -katê jogador bom Agt</p> <p>(12) krowajitepkatê 'cortador' krowa j-itep katê tora Rel-cortar Agt</p>

Quadro 4: Formação de palavras por derivação

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

Neste enquadre, trataremos da análise do campo semântico dos verbos transitivos do vocabulário, os quais ocorrem com prefixos relacionais como podemos destacar no seguinte quadro.

iv. PREFIXOS RELACIONAIS COM VERBOS	
CLASSE A	CLASSE B
S _o (sujeito de verbo descritivo); S _o (sujeito de marcação não-canônica) e O (objeto direto) Especificados	

		S _o ; S _{io} e O indefinidos
S _o ; S _{io} e O expressos na locução verbal	S _o ; S _{io} e O deslocados de sua posição original	
<p>3-</p> <p>y-</p> <p>ʃ-</p> <p>ø-</p>	<p>h-</p> <p>ø-</p>	<p>h-</p> <p>ø-</p>
Referência a um S _o ; S _{io} e O expressos dentro da locução verbal em relação sintagmática com o núcleo.	Referência a um S _o ; S _{io} e O conhecidos pelo contexto ou deslocados para fora da locução verbal.	Referência a um S _o ; S _{io} e O indefinidos.
<p>Neste vocabulário, mais particularmente no subcampo semântico referente a etapas e processos das atividades, os prefixos relacionais ocorrem em verbos transitivos, tais como:</p> <p>(13) h-itep ‘cortar’</p> <p>(14) 3-itep ‘cortar’</p> <p>(15) h-ipro ‘fazer’ (flecha)</p> <p>(16) 3-ipro ‘fazer’ (flecha)</p> <p>(17) h-akre ‘ultrapassar o outro corredor’</p> <p>(18) 3-akre ‘ultrapassar o outro corredor’</p> <p>Há também a ocorrência do prefixo relacional da classe A em palavras compostas:</p> <p>(19) krowajitepkatê ‘cortador de tora’</p> <p>krowa j-itep katê</p> <p>tora Rel- cortar corajoso</p>		

Quadro 5: Prefixos relacionais com verbos

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

v. TERMO GENÉRICO E TERMOS ESPECÍFICOS.	
TERMO GENÉRICO kruwa flecha	<p>TERMOS ESPECÍFICOS</p> <p>(20) himpei ‘flecha com osso’ <i>lit.</i> osso bom</p> <p>hi mpej osso bom</p> <p>(21) krākupu ‘tipo de flecha que possui a ponta amarrada’</p> <p>krā kupu cabeça embrulhada</p> <p>(22) têkxà ‘flecha para brincar’</p> <p>(23) watu ‘flecha sem osso’</p>

Quadro 6: A ocorrência de termo genérico e termos específicos no campo semântico do jogo de flecha

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

Além dos principais aspectos morfológicos apresentados acima, destaca-se também a presença de alguns nomes compostos recorrentes, como os formados pelos nomes no quadro abaixo:

krowa 'tora'	
Krowajitepkaté	(24) krowajitepkaté 'cortador de tora' krowa j-itep katé tora Rel-cortar corajoso
Krowapejre	(25) krowapejre 'tora principal' krowa (m)pej re tora boa pequena
kuwé 'arco'	
Kuwéti	(26) kuwé ti 'arco grande' arco grande
Kuwére	(27) kuwé re 'arco pequeno' arco pequeno
kuwé xexé xé	(28) kuwé xé 'corda do arco' arco fio
ték 'jogar'⁸	
ték ¹	(29) ték 'jogador'
ték ²	(30) ték 'jogar'
Tékpejkaté	(31) tékpejkaté 'bom jogador' ték (m)pej katé jogar bom corajoso
Téxxà	(32) téxxà 'flecha para brincar' ték xà brincar

Quadro 7: Nomes compostos

Fonte: Dados gerados em pesquisa de campo (2013).

⁸ A palavra *ték* dentro do contexto do jogo de flecha pode ser jogar, brincar e jogador, mas em outros contextos ela apresenta outros significados que ainda precisam ser investigados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do vocabulário das atividades da corrida de tora e do jogo de flecha Parkatêjê trata de uma primeira abordagem dessa terminologia, a qual apresentou os aspectos linguísticos principais: i) em relação às expressões de posse, verificaram-se ocorrências de nomes alienavelmente possuídos e inalienavelmente possuídos, de modo que nessas subclasses de posse estão presentes, respectivamente, objetos da cultura material e partes de um todo; ii) na subclasse dos nomes não-possuíveis, não foram encontrados registros, pois nessa categoria de nomes encontram-se elementos ligados a nomes de pessoas, nomes de planta e fenômenos da natureza em geral; iii) os vocábulos das atividades tradicionais do Parkatêjê apresentam formação de palavras por composição e derivação, de acordo com as teses de Araújo (1989) e Ferreira (2005); iv) a ocorrência de prefixos relacionais das classes A e B em verbos transitivos como cortar, fazer e ultrapassar; v) constatou-se também a presença de termos genéricos e de termos específicos no subcampo de instrumentos e peças, mais particularmente ao termo kruwa ‘flecha’, o qual não ocorre nas formações de palavras referentes aos tipos de flecha utilizados no jogo.

De acordo com Pimentel da Silva (2009), o processo de documentar uma língua é apenas um passo com o objetivo de contribuir para manter o patrimônio linguístico de uma determinada comunidade falante. Isto quer dizer que o registro documental é um passo dentro de um extenso caminho em que se configura a revitalização de uma língua natural ameaçada.

Acreditamos que esse estudo poderá interessar, não somente aos alunos do curso de Letras e estudantes de línguas indígenas e antropologia, como também para os maiores interessados na revitalização da língua: o povo Parkatêjê, o qual poderá se utilizar ou beneficiar dos estudos desta pesquisa para fortalecer sua memória cultural entre as gerações mais novas.

REFERÊNCIAS

ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15., n. 5, t. 2, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2011. p. 1332 - 1343.

ARAÚJO, L. *Aspectos da língua Gavião-Jê*. 1989. 183f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. Petrópolis: In: OLIVEIRA, A. M.P. P.; ISQUERDOV, A. N. (Org.). *As ciências do léxico - lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p.13-22.

BIDERMAN, M.T.C. O dicionário como norma na sociedade. In: ENCONTRO DO ANPOLL, 1., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: s.l., 1998. p.161-180

COSERIU, E. Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 1., 1990, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: S.l., 1990. p. 28- 49.

COSERIU, E. *Princípios de semântica estrutural*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FERREIRA, M. de N. de O. *Estudo morfossintático da língua Parkatêjê*. 2003. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos em Linguagem, Universidade do Estado de Campinas, Campinas, 2003.
- GECKELER, H. *Semántica estructural y teoria do campo léxico*. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1976.
- HICKERSON, N. P. *Linguistic anthropology*. Texas: Basic Anthropology Units, 1980.
- JÓPAIPAI, T. K. *Mê ikwỳ tekjê ri*. Isto pertence ao meu povo. Marabá: Gknoronha, 2011.
- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MATTOSO CAMARA, J. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.
- MELLATI, J. C. *Corrida de toras*. *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília, ano 1, n. 1, p.38-45, 1976.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.
- RODRIGUES, A. Macro-jê. In: _____. *Amazonian languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.167.
- VELARDE, M. C. *Lenguaje y cultura: la etnolingüística*. Madrid: Editorial, Sintesis, 1991.

Recebido em 24/10/2016. Aceito em 16/01/2017.

CONDIÇÕES PRIMORDIAIS E SECUNDÁRIAS PARA PRODUÇÃO DE TESTES METALINGÜÍSTICOS EM L2

CONDICIONES PRIMORDIALES Y SECUNDARIAS PARA PRODUCCIÓN DE PRUEBAS
METALINGÜÍSTICAS EN L2

ESSENTIAL AND SECONDARY CONDITIONS FOR PRODUCTION OF METALINGUISTIC
TESTS IN L2

Rosi Ana Grégis*

Universidade Feevale

RESUMO: Os testes metalingüísticos têm sido usados por muitos pesquisadores como um meio eficaz de fornecer dados sobre a natureza da linguagem. Bley-Vroman, Felix e Ioup (1988), Hawkins e Chan (1997), Johnson e Newport (1989), Schachter (1989), Schütze (1996), White (2003), entre outros, utilizaram esses testes para dar suporte a suas hipóteses sobre a aquisição e o desenvolvimento de uma segunda língua (L2). Para este artigo, foram analisadas três pesquisas, com a finalidade de criar condições relevantes para aqueles pesquisadores que necessitam construir testes metalingüísticos (TM) para validar suas investigações. Além disso, avaliamos testes utilizados na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), com o intuito de verificar se as condições aqui apresentadas foram atendidas. Percebemos, porém, que os testes metalingüísticos utilizados por esses autores poderiam ter sido construídos com mais cautela para que tivessem maior confiabilidade e uma melhor validação dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Testes metalingüísticos. Pesquisa em segunda língua. Aceitabilidade linguística.

RESUMEN: Muchos investigadores han utilizado las pruebas metalingüísticas como un eficaz medio de proveer datos sobre la naturaleza del lenguaje. Bley-Vroman, Felix y Ioup (1988), Hawkins y Chan (1997), Johnson y Newport (1989), Schachter (1989), Schütze (1996), White (2003), entre otros, utilizaron esas pruebas para dar soporte a sus hipótesis sobre la adquisición y el desarrollo de una lengua segunda (L2). Para este artículo, fueron analizados tres trabajos a fin de crear condiciones relevantes para quienes necesitan construir pruebas metalingüísticas para validar sus investigaciones. Además, evaluamos testes utilizados en el área de Adquisición de Segunda Lengua (ASL), con la intención de verificar si fueron acogidas las condiciones aquí presentadas. Sin embargo, percibimos que las pruebas metalingüísticas utilizadas por esos autores podrían haber sido construidas con más precaución, para que tuvieran más confiabilidad y una mejor validación de los resultados.

PALABRAS CLAVE: Pruebas metalingüísticas. Investigación en segunda lengua. Aceptabilidad lingüística.

* Rosi Ana Grégis possui doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizou um período de estudos (Doutorado Sanduíche) na Universidade de Essex, Reino Unido. Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Feevale, atuando na área de língua inglesa, teorias linguísticas e sociolinguísticas e aquisição de segunda língua. E-mail: rosiana@feevale.br.

ABSTRACT: Several researchers have used metalinguistic tests as an effective way to provide data on the nature of language. Bley-Vroman et al. (1988), Hawkins e Chan (1997), Johnson e Newport (1989), Schachter (1989), Schütze (1996), White (2003), among others, have used those tests to support their hypothesis on the acquisition and the development of a second language (L2). In this article, we analyzed three researches with the aim of creating relevant conditions for producing metalinguistic tests (MT) to validate inquiries. Beyond that, we evaluate some tests, used in Second Language Acquisition, aiming to find out if the conditions presented in this research were satisfied. We point out, however, the tests used by some authors could have been built more carefully, so that they would be more trustful and achieve better validation of their results.

KEYWORDS: Metalinguistic tests. Second language research. Linguistic acceptability.

1 INTRODUÇÃO

Resultados de pesquisas em segunda língua são, em sua maioria, dependentes de coletas de dados. Um dos objetivos principais dessas pesquisas é obter informações sobre o conhecimento linguístico dos aprendizes a fim de encontrar, através de suas respostas, um reflexo de sua competência linguística. Na verdade, os teóricos da ASL (Aquisição de Segunda Língua) têm o objetivo de entender os processos inseridos na competência dos aprendizes de uma L2 e não somente as características evidenciadas em suas performances. Os testes metalinguísticos (doravante, TM) podem ser confeccionados de formas variadas, mas geralmente um conjunto de sentenças é apresentado aos aprendizes para que eles façam julgamentos, afirmando se as sentenças são gramaticais, não-gramaticais, aceitáveis, não-aceitáveis, corretas, incorretas, ou outros tipos de respostas pedidas pelos pesquisadores.

À medida que estudiosos de ASL começaram a inserir os TM em suas pesquisas, iniciaram-se discussões que giravam em torno da seguinte questão: “É possível investigarmos a competência linguística diretamente?”. Apesar de haver alguns teóricos contra o uso de testes de julgamento¹ (BIRDSONG, 1989), há pesquisadores que afirmam que, embora o conhecimento linguístico não possa ser totalmente observado na performance, as intuições dos aprendizes podem ajudar nas descobertas acerca do funcionamento das interlínguas. Apesar de concordarmos que um TM mal formulado e mal aplicado possa tirar a validação de qualquer pesquisa, percebemos, através de leituras de teóricos que lidam com a questão (BIRDSONG, 1989; ELLIS; BARKHUIZEN, 2005; GASS, 1994; HAWKINS; CHAN, 1997; MACKKEY; GASS, 2005; MANDELL, 1999; SCHÜTZE, 1996; SORACE, 1996; TOWELL; HAWKINS, 1994; WHITE, 2003), que, se algumas condições forem respeitadas, essa técnica de obtenção de resultados pode ser de grande valia nas pesquisas de ASL. Nosso objetivo neste artigo é apresentar condições para que os TM aplicados em pesquisas de segunda língua sejam mais válidos e confiáveis.

2 TESTES METALINGUÍSTICOS EM L2

As razões pelas quais julgamentos linguísticos são utilizados em pesquisas dependem basicamente do que está sendo estudado pelos pesquisadores. Chaudron (1983; 2003) declara que esse tipo de metodologia surgiu com o objetivo de testar a adequação de gramáticas descritivas de uma dada língua. As habilidades sobre os TM passaram a ser objeto de estudo em pesquisas sobre o desenvolvimento de L1 e de L2, embora surgisse a preocupação de se conhecer mais a respeito de variáveis que pudessem influenciar esses julgamentos, tais como maturação cognitiva, idade, contexto linguístico e fatores sociais. A partir da década de 70, tornou-se muito comum pensar a língua não somente em termos de seu uso na comunicação diária, mas também como objeto de análise e observação em si mesma. Com isso, os TM passaram a ser um dos meios pelos quais os estudiosos obtêm respostas a fim de determinar as propriedades gramaticais da linguagem, ou seja, eles são usados para determinar quais sentenças são possíveis ou não em uma determinada língua.

Birdsong (1989) e Selinker (1972) chamaram atenção para o fato de que falantes de uma L2 não possuem a gramática final dessa língua como na sua L1 e por isso não têm a mesma capacidade de fazer julgamentos como os falantes nativos. Conforme Gass (1994), no caso dos falantes de L2, pesquisadores fazem inferências não somente a respeito do assunto específico da pesquisa, mas também

¹ Neste artigo, utilizaremos os termos “testes metalinguísticos”, “testes de julgamento” e “testes de aceitabilidade” intercambiavelmente.

sobre partes do sistema que os aprendizes têm internalizado. Em outras palavras, a autora defende que pode haver um desencontro entre os dois sistemas em questão. É por esse motivo que Chaudron (2003) lembra que os TM fazem parte de uma atividade bastante complexa e que devemos ter conhecimento de suas possíveis limitações. Gass (1994) afirma haver inúmeras interpretações equivocadas sobre o que os testes metalinguísticos representam: eles não têm como ser uma representação direta do que se considera competência linguística, mesmo porque competência é um construto teórico. Contudo, Gass é categórica ao dizer que não há dúvida de que os TM oferecem informações sobre a performance e que, através dessas informações, é possível obtermos *insights* sobre a competência linguística dos informantes. Assim como Gass (1994), White (2000) concorda que a performance pode nos auxiliar muito sobre o que caracteriza a competência linguística. Gass é bastante positiva quanto ao uso dos TM, declarando que, embora eles não nos levem a um acesso direto à competência do falante, eles fornecem informações sobre o que é possível e impossível na linguagem do aprendiz.

2.1 OBSERVAÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS TESTES METALINGUÍSTICOS

Conforme Chaudron (1983; 2003), as questões teóricas que envolvem os TM são bastante complexas. Corder (1971) e Selinker (1972), que iniciaram os debates sobre essa questão na ASL, não concordavam quanto ao seu uso. Selinker sugeriu que os pesquisadores fossem cautelosos no uso dos TM; por outro lado, Corder considerava os aprendizes de L2 bons informantes sobre suas interlínguas e agradava-lhe o fato desses falantes terem condições de traduzir suas línguas maternas e de muitos deles estarem familiarizados com a terminologia metalinguística.

De acordo com Schachter e Yip (1990), esses pesquisadores partem do pressuposto de que os TM são um meio adequado para auxiliar o entendimento sobre a competência linguística. Assim, é possível argumentar o seguinte: “If L2 learners are able to judge correctly ungrammatical sentences ruled out by universal constraints just on the basis of positive evidence from the target language, then they have access to UG” (SCHACHTER; YIP, 1990, p.381)².

Assim como Chaudron (1983, 2003), as autoras Schachter e Yip (1990) concordam que, embora seja comum a afirmação de que os TM sejam um meio de acessar a competência, na verdade eles refletem um sistema extremamente complexo, no qual é muito difícil separar as variáveis relacionadas à performance, presentes nas atividades metalinguísticas. Segundo as autoras, testes metalinguísticos são o produto final de fatores gramaticais e extra-gramaticais. Por esse motivo, todos que trabalham com esse tipo de testagem devem estar cientes de que muitas interpretações equivocadas podem ocorrer. Por esse motivo, nosso objetivo é apresentar condições relevantes para os pesquisadores da área de ASL que desejam utilizar os TM em suas pesquisas.

Entendemos que a divisão dessas condições em primordiais e secundárias pode ajudar os pesquisadores a decidirem quais delas devem ser seguidas na formulação dos seus testes. Cada pesquisa, com suas particularidades, exigirá que o TM siga certas condições. Nossa intenção também é a de ajudar aqueles pesquisadores que estão em dúvida sobre qual tipo de teste pode ser aplicado, pois muitas vezes testes de julgamento ou aceitabilidade não serão os mais adequados, dependendo do tipo de estrutura estudada, dos objetivos do autor, da faixa etária dos sujeitos, entre outros fatores.

Iniciaremos mostrando as condições que são indispensáveis em pesquisas de L2 e, a seguir, apresentaremos as condições que consideramos recomendáveis ou secundárias. Esclarecemos que, embora as condições estejam numeradas por uma questão prática, isso não quer dizer que a primeira seja mais importante que a segunda, a segunda mais importante que a terceira e assim por diante. Muitas condições são bastante próximas e estão intrinsecamente ligadas, podendo haver características de algumas que se mesclam com as de outras.

²Se os aprendizes de L2 são aptos a julgar corretamente sentenças agramaticais, excluídas pelas restrições universais, somente com base em evidência positiva da língua alvo, então esses aprendizes têm acesso à UG (Todas as traduções neste artigo são de nossa autoria).

3 CONDIÇÕES PARA PRODUÇÃO DE TESTES METALINGÜÍSTICOS

3.1 CONDIÇÕES PRIMORDIAIS

Condição 1

- ✓ O teste deve ser totalmente claro e de fácil entendimento para os sujeitos. É bastante provável que eles não aceitem as sentenças se não compreenderem seu sentido.

Apesar de poder parecer uma condição bastante óbvia, não são todos os pesquisadores que prestam atenção em algo tão evidente. É muito comum observarmos que alguns TM possuem léxicos e estruturas gramaticais que não condizem com o nível de aprendizagem dos sujeitos. Isso pode confundir os pesquisadores no momento da avaliação das respostas, porque não há como saber se os sujeitos não responderam a questão corretamente porque não entenderam o sentido das frases (vocabulário difícil, uso de termos técnicos, uso de gírias, expressões idiomáticas etc.) ou se não entenderam as estruturas gramaticais por essas serem utilizadas principalmente em etapas posteriores de sua aprendizagem —sujeitos são considerados de nível básico e as estruturas são apresentadas em níveis avançados, por exemplo.

Assim como Mackey e Gass (2005), sugerimos que as instruções dos TM sejam traduzidas para a língua materna dos sujeitos (oralmente por quem está aplicando o teste ou escrita abaixo da instrução em língua estrangeira), principalmente se os informantes tiverem conhecimento básico ou intermediário da língua alvo. O melhor é que se adapte o teste ao nível de conhecimento dos sujeitos. Deve-se observar cautelosamente o uso de certas preposições, verbos, conjunções, advérbios, certas regências verbais e nominais que podem alterar facilmente alguns resultados.

Condição 2

- ✓ É preciso que seja definido claramente, nas instruções do teste, o que os pesquisadores entendem por gramatical, não gramatical, aceitável e não aceitável.

Esta condição está diretamente relacionada com as instruções dadas aos sujeitos. Deve haver um treinamento antes do início do teste propriamente dito e, neste momento, quem está aplicando o teste deve dar exemplos aos sujeitos, mostrando o que os pesquisadores esperam de suas respostas. Segundo Schütze (1996), muitas vezes os sujeitos não sabem exatamente o que fazer e como responder o teste. Para que essa condição seja seguida de modo adequado, alguns pesquisadores devem se apropriar melhor dos termos “gramaticalidade” e “aceitabilidade”. Não podemos esperar que, somente pelo fato de essas palavras estarem escritas em um teste, estaremos sendo claros quando os informantes são *naive*.³ Aliás, Cowart (1994) observa que até mesmo alguns linguistas desconhecem a diferença entre aceitabilidade e gramaticalidade. Chomsky (1965) parece concordar com esse autor ao afirmar que se os pesquisadores não forem suficientemente diretos nas instruções dos TM, os sujeitos responderão o que quiserem e, dessa forma, seus resultados não podem ser considerados satisfatórios. Bley-Vroman, Felix e Ioup (1988) perceberam que muitas respostas inconsistentes em seu teste piloto foram ocasionadas porque as instruções não estavam claras nem objetivas. Quando esses autores formularam instruções mais detalhadas, acompanhadas de exemplos, seus resultados foram muito mais satisfatórios.

Schütze é bastante categórico quanto a essa questão: “In fact, if we were to ignore all studies in which we believe the instructions to subjects were inadequate to convey the subtlety of a linguistic definition, the remaining studies could likely be counted on one hand.” (SCHÜTZE, 1996, p.133)⁴.

³ Um sujeito *naive* (*naive subject*) é aquele que não tem conhecimentos de linguística, ou seja, não é um linguista ou um estudante de linguística.

⁴Na verdade, se ignorássemos todos os estudos nos quais acreditamos que as instruções aos sujeitos estejam inadequadas ao atender as sutilezas de uma definição linguística, os estudos que restariam caberiam em uma mão.”

Conforme esse autor, muitos testes demonstram terem sido bastante ineficazes porque suas instruções não foram suficientemente claras. Infelizmente, não há como dizermos aos pesquisadores que temos um método ou um modelo de instruções que funcionarão para qualquer teste porque isso é impossível. Sugerimos que as instruções dos testes não sejam muito breves ou vagas e que sempre haja, junto com elas, exemplos de como vai ser o funcionamento do teste e de como as questões podem ser respondidas. As instruções devem ser específicas e, de preferência, devem esclarecer por que motivo uma sentença é considerada ruim, não aceitável ou não gramatical. Para um melhor entendimento por parte dos sujeitos, pode-se ler ou escrever em um quadro, ou ainda ter frases, no próprio teste, que sejam exemplos claros do que é uma frase gramatical e do que é uma frase não gramatical, por exemplo. Conforme Bley-Vroman, Felix e Ioup (1988), o ideal é sempre, antes do início da aplicação do teste, dar uma folha com instruções aos sujeitos, na qual contenha explicações detalhadas sobre o que significa dizer que uma sentença é possível. Nessa explicação, deve estar claro que a noção de “possível” está mais ligada a um sentimento do que a uma questão de ter conhecimento de regras explícitas⁵. Birdsong (1989) lembra que as noções de gramaticalidade e aceitabilidade podem ser usadas como sinônimos para muitos linguistas, embora para alguns o mais adequado seja usarmos algo como: “Esta sentença parece correta ou não para você?” Mesmo assim, é evidente que esse tipo de estratégia pode não funcionar: é comum acontecer de os sujeitos rejeitarem sentenças em que apareçam palavras que eles não compreendam. Birdsong (1989, p. 114-115) oferece alguns exemplos do que ele considera instruções mal formuladas:

- a) As sentenças seguintes lhe parecem corretas?
- b) Diga-me se para você isso é uma sentença.⁶

Birdsong destaca que, na primeira, os sujeitos têm problemas para diferenciar as sentenças que apresentam problemas gramaticais das sentenças que possam ser semanticamente estranhas. O problema da segunda instrução está no fato de que orações como “Quando tua tia vai chegar?” podem ser rejeitadas pelos sujeitos simplesmente por ser uma interrogação e não uma afirmação.

Mackey e Gass (2005) sugerem que os pesquisadores também devem estar atentos ao tamanho das sentenças nos TM: para esses autores, elas não podem ser muito longas para que não excedam a memória de trabalho (*working memory* ou *short term memory*). Eles sugerem orações que não tenham mais de nove ou dez palavras.

Condição 3

- ✓ Um teste de julgamento não deve ser muito longo. Além disso, deve haver número equilibrado de sentenças “aceitáveis” e “não aceitáveis”, e também um número suficiente de *fillers*.

Uma das preocupações frequentes na preparação de um TM é quanto ao seu número de sentenças. É comum vermos testes que variam entre dez e mais de duzentas orações. Percebemos que o ideal seria que os testes tivessem no mínimo trinta sentenças —com léxico bem diversificado— e no máximo em torno de sessenta, pois há um risco muito grande de os sujeitos ficarem cansados e, por isso, responderem o teste sem prestar muita atenção ao que estão lendo.

Mackey e Gass (2005) são bastante incisivos quanto a isso: para eles, o número de questões não pode ser muito elevado e deve haver um balanço entre sentenças gramaticais e não gramaticais, pois é evidente que os sujeitos ficam cansados após algum tempo. Para que os resultados sejam válidos, esses autores sugerem que os testes tenham no máximo cinquenta questões, afirmando que “Although studies have been carried out with as many as 101 (HAWKINS; CHAN, 1997) e 282 (JOHNSON; NEWPORT, 1989), we recommended no more than approximately 50 sentences.” (MACKEY; GASS, 2005, p. 51)⁷.

⁵ O que queremos dizer é que os sujeitos devem entender que eles não precisam saber nomear as partes da frase, ou seja, eles não precisam saber, por exemplo, se uma palavra está funcionando como adjunto ou complemento.

⁶ “Do the following sentences sound right?” e “Tell me if for you this makes a sentence”.

⁷ Embora alguns estudos tenham sido conduzidos com 101 (HAWKINS; CHAN, 1997) e 282 (JOHNSON; NEWPORT, 1989) sentenças, nós não recomendamos mais de 50 sentenças aproximadamente.”

Schütze (1996) é bastante categórico quanto ao número de sentenças gramaticais e aceitáveis ou não gramaticais e não aceitáveis que devem ser colocadas em um TM; o autor advoga que deve haver um número bem equilibrado entre os dois tipos de sentenças. Ele também propõe que “[...] the lexical content of the sentences should be varied to guard against the influence of imagery, and any other potential biases of lexical items, such as word length, frequency, and semantic peculiarities”⁸. Além disso, é pertinente que coloquemos nessa condição a questão dos *fillers*. Conforme autores como Birdsong (1989) e Schütze (1996), o ideal é que todo teste contenha uma porcentagem entre 33% e 50% de *fillers* para que, dessa forma, os respondentes não tenham dicas – pelo menos aparentes – do que está sendo trabalhado pelos pesquisadores.

Condição 4

- ✓ O tempo para que os sujeitos respondam o teste deve ser controlado pelos pesquisadores.

Muitos autores (BIALYSTOK, 1979; BIRDSONG, 1989; ELLIS, 1991; COOK, 1993; SCHÜTZE, 1996; MACKEY; GASS, 2005), que trabalham com a questão do uso dos TM, mencionam a importância da questão do tempo total para os sujeitos responderem o teste e, preferencialmente, que se controle o tempo para cada questão respondida. Logicamente, é muito mais fácil controlarmos esse fator quando o teste é oral ou realizado no computador. Quando o teste é escrito, isso fica um pouco mais difícil, embora não seja impossível. O ideal é definirmos o tempo que os sujeitos têm para realizar o teste.

Greenbaum (1977) tem posicionamento interessante sobre o tempo para realização do teste: para o autor, os sujeitos devem ter tempo suficiente para entender e julgar as sentenças, mas não podem ter tempo em excesso. Segundo ele, quanto mais tempo é disponível para os sujeitos, mais erros eles encontram nas sentenças. O autor argumenta que: “The more they look, the more they find wrong things on them”⁹. (GREENBAUM, 1977, p. 205).

Embora essa afirmação seja bastante interessante, o autor não explica claramente o porquê de pensar dessa forma. Entendemos que a quantidade de tempo para a realização do TM deve ser decidida pelo pesquisador com base no seu bom senso e na sua experiência. Se os sujeitos forem iniciantes na aprendizagem da L2 em questão, eles precisarão de mais tempo para a leitura, compreensão e julgamento das questões. Com certeza, a realização do teste piloto pode ajudar nessa decisão.

Ellis e Barkhuizen (2005) afirmam que, a partir do exame do fator tempo nos julgamentos de TM, é possível especificar até que ponto certas estruturas serão julgadas gramaticais ou não gramaticais pelos sujeitos. Os autores também sugerem que os sujeitos, tanto falantes de língua materna quanto de uma segunda língua, levam mais tempo para julgar as sentenças não gramaticais do que as gramaticais, mas infelizmente não há evidências suficientes sobre a legitimidade desses argumentos¹⁰.

Condição 5

- ✓ Para que o teste tenha maior confiabilidade, sempre deve haver um teste piloto com falantes de língua materna e também com aprendizes de L2.

Embora esta condição possa parecer bastante óbvia, é comum observarmos a não menção dessa etapa em muitos artigos, teses e dissertações. É possível que pesquisadores não explicitem como foi feito seu teste piloto ou porque pensam que ele não tem importância suficiente para ser mencionado no trabalho ou porque realmente não o realizaram. Sugerimos que haja, em qualquer pesquisa, algumas informações com dados sobre quantos sujeitos responderam o piloto. Contudo, acreditamos que para ter maior legitimidade, toda a pesquisa em L2 que faz uso de TM deveria ser precedida de um teste com um grupo de controle composto por falantes de língua materna (entre dez e quinze sujeitos). Embora concordemos que isso seria um fator bastante útil para percebermos

⁸O conteúdo lexical das sentenças deve ser variado para que haja precaução contra a influência de imagens (ideias) e quaisquer outros pré-conceitos potenciais de itens lexicais, tais como tamanho das palavras, frequência, e peculiaridades semânticas.”

⁹“Quanto mais eles olham as questões, mais erros encontram.”

¹⁰ Para maiores detalhes acerca desse assunto, consultar Birdsong (1989) e também Mackey e Gass (2005).

se há sentenças menos naturais para falantes de L1, essa condição só é fácil de ser executada em países onde há número suficiente de estudantes estrangeiros ou imigrantes falantes da língua alvo.

Condição 6

- ✓ O TM terá problema de legitimidade se não apresentar, no mínimo, 60 informantes.

Esta questão é uma das mais controversas entre os autores que utilizam testes gramaticais escritos e também orais. Flanigan (1995) utilizou 23 sujeitos, falantes de inglês como L2; Myles, Mitchell e Hooper (1999), dezesseis sujeitos falantes de francês como L2; Mackey (1999), 34 falantes de inglês como L2; Juffs (1996), 105 falantes de inglês como L2, 22 falantes de chinês como língua materna e 19 falantes de inglês como L1; Inagaki (2001) obteve ajuda de 22 falantes de inglês como L1, 42 falantes de japonês como L1 e 63 falantes de inglês ou japonês como L2. Ainda há autores como Bley-Vroman e Yoshinaga (1992) que utilizaram praticamente o mesmo número de informantes falantes de L1 e falantes de L2—84 falantes de japonês como L2 e 85 falantes de inglês como língua materna. Nossa lista poderia ser imensa e a quantidade de sujeitos extremamente variável. Percebemos, porém, que o que mais importa é o número mínimo de sujeitos que irão responder o teste. O número máximo, na realidade, parece não ser um problema para os resultados da pesquisa, se os números finais forem adquiridos a partir de cálculos e percentagens exatas. Assim, concordamos com Birdsong (1989) e Schütze (1996): quando possível, deve haver um número mínimo de oitenta sujeitos e, no caso de pesquisas em L2, esse número deve ser dividido em diferentes níveis de aprendizagem. Nossa condição 6 exige em torno de sessenta sujeitos, porque julgamos que um número menor do que esse não é satisfatório e, por conseguinte, não traz credibilidade à pesquisa realizada.

3.2 CONDIÇÕES SECUNDÁRIAS

Condição 7

- ✓ Nem sempre é aconselhável pedir aos informantes que expliquem suas respostas.

Bialystok (1997), Birdsong (1989), Schütze (1996) e Ellis e Barkhuizen (2005) são alguns dos autores que discorrem sobre a possibilidade de perguntarmos para os sujeitos das pesquisas que utilizam TM o porquê de eles terem respondido as questões de tal forma. Como outros fatores que envolvem o tema, aqui também existem opiniões controversas.

Segundo Bialystok (1997) e Ellis e Barkhuizen (2005), os aprendizes de uma L2 possuem conhecimento implícito sobre muitas estruturas e nem sempre sabem explicar o porquê de terem falado, escolhido ou escrito alguma coisa. Ellis e Barkhuizen (2005) argumentam que, na maior parte das vezes, os sujeitos dirão que estavam cansados, entediados ou simplesmente que não sabem explicar por que escolheram tal resposta. Esses autores lembram que devemos estar atentos para a distinção que há entre processar o conhecimento linguístico e conseguir verbalizá-lo. E isso, de certa forma, não está vinculado somente ao conhecimento de uma L2: possivelmente um falante de sua língua materna também não saberia explicar algumas de suas escolhas em um TM sobre sua própria L1.

Bialystok (1979) discute a importante questão sobre mudança no uso do conhecimento implícito por aprendizes de uma L2, em suas interlínguas: na medida em que eles vão ficando mais fluentes, passam a utilizar menos conhecimento explícito e são mais rápidos para responderem as tarefas. Bialystok (1979) reconhece haver três grupos distintos que utilizam seu conhecimento implícito com mais eficácia: crianças, aprendizes avançados e aprendizes que falam outras línguas estrangeiras¹¹.

Mesmo entendendo que as diferenças entre conhecimento explícito e implícito são discutidas de diferentes formas, por vários autores (BIALYSTOK, 1997; COOK, 1993; ELLIS, 1994; TOWELL; HAWKINS, 1994) e que suas linhas divisórias não são suficientemente claras, percebemos que a decisão do pesquisador em perguntar sobre as respostas dadas pelos sujeitos deve ser pensada com muita cautela.

¹¹ Para maiores detalhes sobre julgamentos implícitos em L2 e também sobre diferenças entre aprendizes, ver Bialystok (1979).

Condição 8

- ✓ É preferível que os sujeitos não sejam linguistas ou estudantes de linguística.

Essa é outra questão citada na maior parte dos trabalhos que discutem os TM. Embora autores como Hawkins (2001) admitam que, tanto nos seus testes piloto como nos seus TM válidos, utilizam respostas dadas por outros linguistas ou por estudantes da área, autores como Birdsong (1989) e Ellis (1991; 1994) condenam veementemente os pesquisadores que não utilizam somente sujeitos *naive* em seus experimentos. O motivo de suas ressalvas é compreensível: por terem uma visão da língua como ciência, os linguistas podem observar detalhes, nos TM, que não são observados por outros sujeitos e, assim, suas respostas podem influenciar de alguma maneira os resultados da pesquisa. Além disso, é provável que muitos linguistas — principalmente quando já conhecem o pesquisador e já sabem com qual assunto este trabalha — percebam exatamente qual é o foco de estudo da pesquisa, mesmo com a adição de *fillers* no teste. Conforme Schütze (1996), é provável que linguistas sejam inconscientemente preconceituosos em relação a certas estruturas devido a suas posições teóricas, podendo fazer julgamentos de acordo com suas versões do que é ou não gramatical¹².

Contudo, na opinião de Schütze (1996), não podemos ser categóricos quanto a essa questão, assegurando que os julgamentos de linguistas serão sistematicamente diferentes de julgamentos de outros sujeitos. O autor salienta que pesquisas como as de Spencer (1973), Snow e Meijer (1977), e Greenbaum (1977) mostram que há muita controvérsia quanto a isso. Porém, parece-nos claro que esses autores percebem que não deveríamos confiar nas respostas de um grupo de sujeitos composto somente por linguistas.

Embora muitos desses pesquisadores tenham realizado estudos em Aquisição de L1, as mesmas preocupações devem ser consideradas em estudos de L2 e, em nossa opinião, talvez o mais indicado seria que os sujeitos com conhecimentos teóricos sobre a linguagem só respondessem o teste piloto. Assim, podemos evitar algumas dúvidas quanto aos resultados, como também críticas quanto à metodologia e à validação dos TM.

Condição 9

- ✓ Ao utilizar diferentes tipos de testes, a comparação dos resultados deve ser feita com extrema cautela.

Chaudron (1983; 2003) afirma que uma das melhores maneiras de tornarmos uma pesquisa válida é usarmos diferentes tipos de instrumentos. Apesar de confiar na legitimidade e na importância dos testes de julgamento, em uma pesquisa com o uso de um TM, é interessante que os pesquisadores também realizem outro teste com exercícios de tradução, ou de compreensão, de imitação, ou ainda de identificação de figuras, para poder comparar os resultados obtidos. Difícilmente é possível obtermos conclusões confiáveis através de somente um tipo de teste, sugere o autor. Chaudron (2003) assegura que esse é um dos principais motivos pelos quais certos pesquisadores, tais como Doughty e Long (2000), estejam usando mais de um tipo de tarefa: “This is why many researchers today employ multiple measures, in order to ‘triangulate’ their findings, and to differentiate the possible effects of the method employed from the stable or developing traits of the learners’ underlying capacity.” (CHAUDRON, 2003, p. 766)¹³.

Por outro lado, Birdsong (1989) não concorda com a ideia de “quanto mais evidências, melhor”, pois é necessário muito cuidado quando os pesquisadores têm a intenção de comparar resultados provenientes de diferentes fontes. O autor enfatiza que cada método possui características que não podem ser simplesmente transferidas para outros métodos ou teorias. Bialystok e Ryan (1985) concordam com Birdsong (1989), pois declaram que as análises de diferentes conhecimentos linguísticos variam de tarefa para tarefa, tornando a comparação entre resultados bastante difícil e discutível. Sendo assim, se o pesquisador realmente desejar cruzar os resultados de um TM com outro tipo de teste, isso deve ser feito com muito rigor. Sugerimos também que o pesquisador pilote

¹² Obviamente, não podemos deixar de considerar que qualquer sujeito terá seus preconceitos e suas próprias versões do que é ou não gramatical. Esse é um dos motivos pelos quais se deve ter um número mínimo de sujeitos respondendo o teste.

¹³ Este é o motivo pelo qual muitos pesquisadores, hoje, aplicam múltiplas medidas, com o objetivo de “triangularizar” seus resultados, bem como para diferenciar os possíveis efeitos do método aplicado, a partir das características estáveis ou em andamento da capacidade de linguagem subjacente dos aprendizes.

os dois testes e compare seus resultados, buscando perceber até que ponto isso acrescenta dados relevantes nos resultados encontrados.

Condição 10

✓ O pesquisador deve ter cautela ao optar por julgamentos binários ou julgamentos escalares em um Teste de Julgamento Gramatical

Decidir que tipos de respostas serão oferecidas aos sujeitos não é tarefa das mais fáceis. Segundo alguns autores (BIRDSONG, 1989; SCHÜTZE, 1996; SORACE, 1996; COWART, 1997; MACKEY; GASS, 2005), devemos considerar vários fatores antes de optarmos por julgamentos absolutos ou binários (aqueles que possuem somente duas opções de respostas, tais como “gramatical x não gramatical”, “aceitável x não aceitável”, “bom x ruim” etc.) ou por julgamentos escalares (aqueles que possuem graus de gramaticalidade, tais como “não sei”, “não tenho certeza”, “provavelmente correto”, “provavelmente incorreto” etc.). Na verdade, é surpreendente o quanto as opiniões desses autores diferem entre si. Schütze (1996), por exemplo, mesmo não sendo contra o uso dos julgamentos escalares, aconselha que, se o pesquisador quiser adotá-los, ele deve ser bastante cuidadoso, pois um número grande de opções pode confundir os sujeitos e, além disso, poderá ser mais difícil fazer os cálculos estatísticos dos resultados.

Schachter e Yip (1990), por outro lado, oferecem quatro opções de respostas em sua pesquisa — claramente gramatical, provavelmente gramatical, provavelmente não gramatical e claramente não gramatical — e concluem que, em seu estudo, a escala de quatro opções ajudou muito seus sujeitos a mostrar seu grau de incerteza quando deparam com questões mais complexas. Chaudron (1983) e Sorace (1996) também usaram julgamentos escalares e concluíram que as opções de respostas ajudaram seus TM a se tornarem mais confiáveis e válidos. Embora Sorace (1996) tenha destacado os aspectos positivos do uso dos julgamentos escalares, ela observa que os sujeitos optam demasiadamente pelas respostas consideradas neutras, ou seja, diante da primeira dúvida, escolhem respostas como “não sei” e “provavelmente”.

De acordo com Birdsong (1989), tanto os julgamentos binários quanto os escalares possuem vantagens e desvantagens, mas, em sua opinião, os testes que apresentam mais opções de respostas refletirão mais detalhes e sutilezas sobre a estrutura estudada. Contudo, o autor não é favorável a um número de opções maior do que cinco. Na verdade, percebemos que essa questão ainda está longe de ser resolvida: a discrepância que há entre as opiniões da maioria desses autores é digna de atenção, pois nos mostra como essa questão ainda carece de uniformidade.

Autores como Juffs (1996) e Hawkins e Chan (1997) não são a favor do uso de respostas como “não sei” ou “não tenho certeza”, mesmo quando a opção é por escalas de somente três ou quatro respostas. Verificamos que a maior parte dos autores que escrevem sobre os testes metalingüísticos (BIRDSONG, 1989; GASS, 1994, 2003; SCHÜTZE, 1996; HAWKINS; CHAN, 1997; MACKEY; GASS, 2005) concordam que os julgamentos ocorrem em um contínuo, não estaticamente. Chomsky (1965, p. 10) observou que “Obviously, acceptability will be a matter of degree, along various dimensions.”¹⁴. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais esses autores sugerem que haja mais de duas opções de respostas nos TM. Contudo, não encontramos homogeneidade quando esses autores sentenciam o número de opções e o que deve ser escrito nas alternativas — gramatical, não gramatical, correto, provavelmente correto, aceitável, não-aceitável, não sei etc.

Nossa sugestão, então, é que os pesquisadores procurem usar o bom senso, observando o que é mais apropriado, especificamente para o seu TM e para a estrutura linguística que estejam trabalhando, porém não ultrapassando o número de cinco opções de respostas.

¹⁴ “Obviamente, aceitabilidade será um caso de graduação, através de várias dimensões.”

Condição 11

- ✓ Se possível e conveniente, o teste pode ser aplicado duas vezes aos mesmos sujeitos.

Schütze (1996) afirma que, para os TM terem maior utilidade em pesquisas de ASL, os pesquisadores podem usar diversos resultados experimentais e tentar alocá-los em um modelo coerente. De acordo com o autor, é preciso muito esforço para que tenhamos resultados exatos e consistentes através desses testes. Uma das maneiras de se conseguir esses resultados pode ser através da aplicação do teste mais de uma vez. Com o objetivo de encontrar resultados mais rigorosos, Chaudron (1983) recomenda que os mesmos sujeitos respondam a dois instrumentos, com diferença de pouco tempo entre um e outro, por volta de uma ou duas semanas. No caso das pesquisas em L2, temos um agravante: se no período entre um teste e outro os sujeitos realizam exercícios abordando direta ou indiretamente a estrutura pesquisada, eles podem mudar de opinião quanto às questões respondidas em um momento anterior. Por outro lado, os aprendizes podem ter deixado de utilizar certas estruturas e, dessa forma, terem mais dúvidas quanto a suas respostas na segunda vez que respondem o exercício.

Gass (1994) reaplicou um TM e concluiu que a maior parte das informações dadas na primeira aplicação do teste continuou a mesma na segunda e, por esse motivo, a autora destaca a confiabilidade inerente a um teste bem formulado. Assim, para ela, quando usados de modo apropriado, os TM são uma ferramenta válida e confiável para os estudos da ASL. Ellis (1991) é totalmente contrário a essa ideia por não ter encontrado resultados semelhantes aos de Gass em sua pesquisa. Os sujeitos que responderam o instrumento de Ellis, em duas oportunidades, mostraram muito mais inconsistência do que os sujeitos da pesquisa de Gass. Porém, nesse caso, é muito complicado fazermos uma comparação direta entre os estudos desses dois autores, pois eles utilizaram estruturas gramaticais e sujeitos diferentes. Dessa forma, talvez seja melhor não adotarmos a reaplicação do instrumento enquanto não haja mais estudos que revelem se isso pode ou não afetar a validação e a confiabilidade dos TM. Se o pesquisador quiser realmente reaplicar seu instrumento, sugerimos que isso seja feito, no máximo, após duas semanas.

Condição 12

- ✓ Pesquisadores devem ser muito prudentes ao escolher as sentenças do teste, pois muitas vezes confundem sentenças não-gramaticais com sentenças nas quais os sujeitos têm dificuldade de processamento.

Conforme Schachter e Yip (1990), os julgamentos gramaticais são resultado tanto de fatores processuais quanto gramaticais. Como não há como separar esses agentes, pois eles estão o tempo todo interagindo e, muitas vezes, pode haver confusão entre sentenças agramaticais e sentenças com problemas de processamento (*parsing*). As autoras asseguram que os sujeitos podem fazer julgamentos equivocados devido a muitas razões: a sentença pode ser semanticamente ou pragmaticamente estranha ou ainda ter alguma expressão não aceita nos dialetos de prestígio, por exemplo. Para elas, quando os pesquisadores escolhem seus exemplos sem prestarem atenção em possíveis problemas de processamento que possam dificultar a realização do teste, há possibilidade de haver equívocos na avaliação dos resultados. Esse é o caso das *garden-path sentences*, que são sentenças sobre as quais há, comumente, dificuldade de se fazer julgamentos gramaticais, mesmo quando os sujeitos estão respondendo a um instrumento na sua L1. Vejamos alguns exemplos:

a) The guy who they don't know whether he wants to come or not.

(O homem que eles não sabem se quer ou não quer vir.)

b) Which book did you say John believes offended many people?

(Qual livro que você disse que John acha que ofendeu muitas pessoas?)¹⁵

Os exemplos acima podem ser avaliados, por um leitor desatento, como sendo agramaticais, pois há certa dificuldade em processá-los, principalmente para aprendizes de inglês como L2. Se esses sujeitos tiverem níveis de conhecimento linguístico básico ou

¹⁵ Esses exemplos foram extraídos de Schütze (1996, p. 31).

intermediário, é muito provável que considerem essas sentenças estranhas e, conseqüentemente, não as aceitem como gramaticais ou corretas.

Conforme Schütze (1996), dependendo do estudo em questão, os pesquisadores devem evitar colocar sentenças tipo *garden-path sentences* em seus instrumentos, pois é muito provável que os sujeitos as interpretem como sentenças “ruins”, não-aceitáveis ou agramaticais. É claro, continua o autor, que isso não se aplica quando o estudo tem interesse em averiguar como os sujeitos processam sentenças em sua L1 ou L2. Contudo, quando o propósito do estudo é saber se algum tipo de estrutura é ou não aceito pela gramática de uma língua, não há razão alguma para confundir os sujeitos. Schütze também declara que sentenças com problema de *parsing* são, sem dúvida, casos em que há maior evidência de que o tempo seja fator determinante nos julgamentos. Além disso, o autor observa que a questão do processamento está diretamente relacionada com as correções feitas pelos sujeitos às sentenças e faz a seguinte afirmação: “the closer a bad sentence is to satisfying all the parser’s constraints, the easier it will generally be to correct.” (SCHÜTZE, 1996, p. 164)¹⁶.

Por esses motivos, nossa sugestão aqui é bastante categórica: a não ser que o estudo seja sobre processamento, deve-se evitar quaisquer sentenças do tipo *garden-path sentences*.

Ainda que tenhamos apresentado doze condições, divididas entre primordiais e secundárias, concordamos que pode haver outras condições importantes para esse fim que não foram abordadas nesta pesquisa. Mesmo assim, acreditamos que, se os pesquisadores levarem em conta as condições por nós apresentadas, suas pesquisas terão menos problema com as questões de validação e de confiabilidade, aspectos largamente discutidos na área da Aquisição da Linguagem.

A seguir, faremos uma breve análise de alguns TM utilizados por alguns dos autores da área de ASL.

4 OBSERVAÇÕES SOBRE TESTES METALINGÜÍSTICOS ELABORADOS PARA PESQUISAS EM L2

Uma das dificuldades para escrever esta seção foi encontrar testes metalingüísticos – no corpo do texto ou em anexo –, em artigos e capítulos de livros sobre aquisição de L2. Na maior parte desses trabalhos, encontramos somente pequenos extratos dos TM. Analisaremos então, principalmente pelo espaço ser restrito, três estudos de autores com vasta experiência em pesquisas em L2¹⁷.

Teste 1 – Ellis (1991)

Neste artigo, o autor tem o objetivo de analisar criticamente o uso dos testes de julgamento em ASL. Além de examinar teorias que dão suporte à construção desses testes, o autor apresenta sua pesquisa realizada com 21 aprendizes avançados de inglês, falantes de chinês como primeira língua. Seu intuito é verificar se os sujeitos sabem utilizar *dative alternation*¹⁸. Dois testes foram aplicados: o primeiro escrito, com todos os sujeitos; o segundo, oral, com apenas oito. Surpreendentemente, esse foi um dos únicos trabalhos em que encontramos, nos anexos, os dois testes na íntegra. Ellis é um autor que, além de utilizar os TM em suas pesquisas, também tem trabalhos que abordam a questão da utilidade e da validação desses testes. Por isso, não nos causa surpresa que os testes que ele apresenta são meticulosamente elaborados, com instruções e sentenças objetivas e de fácil entendimento. O número de questões a serem julgadas totalizam quarenta e há somente três opções de respostas: gramaticalmente incorreta (x), gramaticalmente correta (c) ou não tenho certeza (?). Além disso, é solicitado que os sujeitos reescrevam as sentenças que julgaram incorretas.

¹⁶ Quanto mais próxima uma sentença ruim estiver de satisfazer todas as restrições de processamento, mais fácil será de corrigi-la.

¹⁷ Para melhor entendimento desta seção, sugerimos a leitura dos artigos analisados na íntegra.

¹⁸ Verbos dativos, em língua inglesa, como give (dar), sell (vender) e buy (comprar), aceitam duas formas.

Uma das formas é preposicionada (ex.: Mark sent a book to John – Mark enviou um livro a John) e a outra, sem preposição (ex.: Mark sent John a book – Mark enviou a John um livro).

Exemplos de sentenças extraídas da Parte 1 (Ellis, 1991)

- My wife sent me a letter. ()
 (Minha mulher me mandou uma carta.)
 The president offered him a job. ()
 (O presidente ofereceu um emprego a ele.)
 The policeman reported me the accident. ()
 (O policial me relatou o acidente.)
 The teacher explained me the answer. ()
 (O professor me explicou a resposta.)
 My mother bought me a shirt. ()
 (Minha mãe me comprou uma saia.)
 The manager reserved me a seat. ()
 (The manager me reservou uma mesa.)
 Mr. Smith opened the door to me. ()
 (O Sr. Smith abriu a porta para mim.)
 Mrs. Jones designed her a dress. ()
 (A sra. Jones criou uma saia pra ela.)

Observando as orações do primeiro teste, percebemos que o autor não incluiu *fillers* em seu instrumento. Por esse motivo, é muito provável que os sujeitos tenham percebido que o objetivo do pesquisador era investigar o conhecimento sobre *dative alternation*. Nesse caso, parte da condição 3, considerada primordial, não foi atendida. Ademais, não é possível saber, pelas instruções, se o tempo de execução do teste foi limitado (condição 4).

Observações sobre a Parte 2 (Ellis, 1991)

Uma semana após a realização da Parte 1, oito aprendizes receberam a Parte 2, com um pequeno agradecimento por terem completado o teste anterior e com novas instruções para a segunda parte. As instruções são muito semelhantes nos dois testes, embora neste só haja dez questões que se dividem entre uma atividade de audição e outra para a qual também foi solicitado que os sujeitos gravassem suas respostas em um aparelho.

O autor, ao final do artigo, ratifica que é necessário muito cuidado ao usar testes metalinguísticos. Não há dúvidas que seu teste foi elaborado com prudência. Não compreendemos, porém, o motivo de o autor ter incluído somente 21 sujeitos na pesquisa, o que fere a condição 6, que dita que o ideal é que haja o mínimo de sessenta respondentes. Mesmo assim, é um artigo muito importante de ser consultado por quem deseja aplicar um TM, tanto em L1 como em L2.

Teste 2 – Juffs (1996)

Nesta pesquisa, Juffs sugere que línguas podem ter parâmetros lexicais, que o sentido de certos verbos pode incluir causa e mudança de estado. Em inglês, causa e estado podem estar em um mesmo verbo, porém essa sobreposição de sentido é impossível em chinês. Exemplos em inglês podem ser verificados em verbos que apresentam estado psicológico, como *anger* (odiar), *disappoint* (desapontar, frustrar) e *frighten* (amedrontar). O verbo desapontar, por exemplo, pode significar que algo fez com que alguém ficasse frustrado ou desapontado, ou seja, há causa e estado em um mesmo verbo. O objetivo do autor foi avaliar como os aprendizes chineses aceitavam orações com esses verbos em inglês, já que em sua língua materna não há esse parâmetro.

No apêndice do artigo, o teste é apresentado por inteiro, com as instruções dadas aos sujeitos, explicando que falantes de uma L2 parecem desenvolver um *feel* (palavra usada e grafada pelo autor) para saber o que é possível em uma sentença. Há quatro exemplos para que os sujeitos compreendam a ideia do autor.

Mary is likely to win the race. (possible)
 (É provável que Mary ganhe a corrida.)
 Mary is probable to win the race. (not possible)
 (Mary é provável de ganhar a corrida.)
 It seems that John is late. (possible)
 (Parece que John está atrasado.)
 John seems that he is late. (not possible)
 (John parece que ele está atrasado.)

A seguir, há instruções detalhadas sobre como os sujeitos devem realizar o teste; eles devem se concentrar no que “sentem” a respeito das sentenças. Também é dito que ao lado das sentenças haverá sete números e que eles devem escolher somente um deles.

-3 = completamente impossível
 -2 = praticamente impossível
 -1 = quase impossível
 0 = sem condições de opinar
 +1 = pouco possível
 +2 = bastante possível
 +3 = complemente possível

Para que as instruções fiquem ainda mais claras, o autor apresenta cinco exemplos. Dois deles estão a seguir:

- John drove Anne to Chicago. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
 (John dirigiu Anne a Chicago.)
 - What did John file without reading? -3 -2 -1 0 +1 +2 +3
 (O que John arquivou sem ler?)

Após essas instruções, estão enumeradas as sessenta sentenças do teste. Muitas são longas (mais de nove palavras), mas todas têm vocabulário acessível para aprendizes a partir de nível intermediário. Vejamos as cinco primeiras orações:

John poured the water into the glass.
 (John despejou a água no copo.)
 John spilled the soup onto the floor.
 (John derramou a sopa no chão.)
 Sam suddenly vomited his lunch into the bowl.
 (Sam repentinamente vomitou seu almoço na tigela.)
 John nailed the notice onto the wall.
 (John fixou o bilhete na parede.)
 Anne threw the ball into the field.
 (Anne atirou a bola no campo.)

O teste de Juffs, embora muito bem elaborado, fere uma das mais importantes condições para que seja de fácil compreensão: há sete opções de respostas muito semelhantes entre si. É bastante provável que o sujeito, mesmo que fosse falante de inglês como L1, ficasse com dúvida sobre qual opção escolher. Além disso, o teste de Juffs apresenta sessenta orações, algumas delas muito semelhantes entre si. Possivelmente, se esta pesquisa apresentasse menos questões, em torno de trinta talvez, isso não afetaria o resultado final e os sujeitos não ficariam entediados ou cansados.

Teste 3 – Tremblay (2005)

A pesquisa de Tremblay tem o objetivo de criar um teste de julgamento que siga as orientações de Schütze (1996) e não tivesse os problemas apontados por autores como Sorace (1996) e Chaudron (2003). A autora administrou um TM com oitenta questões a vinte sujeitos, falantes de inglês americano. Os resultados mostraram que os participantes julgaram como gramaticais a maior parte das orações, mesmo quando eram agramaticais. Como a pesquisa fazia parte de outra de maior dimensão sobre conhecimento gramatical e restrições nas interlínguas, a autora avaliou todas as questões elaboradas para o teste que foi respondido *online*, com tempo de no máximo vinte segundos para cada resposta. Após esse tempo, a tela passava automaticamente para outra questão e os sujeitos não podiam retornar para a tela anterior (condição 4).

Nas instruções do teste, há explicações detalhadas sobre o que a pesquisadora considera intuição linguística:

In this task, you will be asked to judge whether individual sentences sound good or not TO YOU. A sentence sounds good if you think you would or could say it under appropriate circumstances. By contrast, a sentence sounds bad if you think you would never say it under any circumstances. Here we are interested in your linguistic intuitions only, not in the rules of “proper English” that you might have been taught in school. (TREMBLAY, 2005, p. 166)¹⁹

Após, a autora explica os procedimentos do teste, no qual o sujeito terá que escolher uma das quatro opções abaixo:

Perfect	Okay	Akward	Horrible
4	3	2	1
(perfeito)	(ok)	(estranha)	(horrível)

Se os sujeitos não souberem ou não tiverem nenhuma intuição, a autora pede que não tentem acertar e que pressionem a tecla X, que na pesquisa quer dizer “No intuition” (sem intuição). Observamos que Tremblay seguiu nossa condição 10, pois cinco opções de respostas, bem diferentes umas das outras, auxiliam os sujeitos a optar por uma única resposta, embora talvez ela pudesse utilizado somente três: *Okay*, *Akward*, e *Horrible*.

Apesar de as instruções terem sido bem elaboradas e com descrições detalhadas, a autora peca por repetir informações e grifar várias vezes expressões como “DO NOT GUESS”, “IT IS CRUCIAL”, “TO YOU”, “ESSENTIAL”, entre outras. São duas páginas inteiras de instruções e exemplos que poderiam ter sido resumidos, talvez sem a necessidade de usar caixa alta e de repetir palavras e instruções.

Além disso, um teste de oitenta sentenças é considerado longo, segundo nossa condição 3 e, conforme a própria autora, o número de informantes (somente vinte) foi o maior problema de sua pesquisa (condição 6). Ademais, em todo o artigo, não é dito se houve ou não um teste piloto, que é uma das sugestões feitas por Schütze (1996). O mais interessante acerca do trabalho de Tremblay é ela ter declarado que seu objetivo principal era produzir um TM que não tivesse os problemas encontrados em artigos da área de aquisição da linguagem. Porém, mesmo assim, ela não conseguiu seguir todas as recomendações de Schütze, o que nos mostra quanto é difícil e complexo produzir um bom teste metalinguístico.

¹⁹ Neste teste, será solicitado que você julgue se sentenças parecem boas ou não PRA VOCÊ (grifo da autora). Uma sentença é boa se você acha que poderia usá-la em certas circunstâncias. Ao contrário, a sentença é ruim se você nunca a usaria sob nenhuma circunstância. Aqui, nós estamos interessados somente nas suas intuições linguísticas, não nas regras do “inglês padrão” que você deve ter aprendido na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda haver dúvidas quanto à eficiência dos TM, nosso propósito neste artigo foi o de mostrar evidências de que esses testes podem ser bons instrumentos na obtenção de resultados em pesquisas de ASL. Os TM carecem de elaboração cuidadosa, e, para que isso seja possível, propusemos uma série de condições fundamentadas em estudos de vários autores, tanto por aqueles que pesquisaram especificamente sobre a utilização dos TM (CHAUDRON, 1983; BIRDSONG, 1989; ELLIS, 1991; GASS, 1994; SCHÜTZE, 1996; SORACE, 1996; TREMBLAY, 2005), quanto por outros que os usaram em seus estudos (JUFFS, 1996; WHITE; GENESEE, 1996; HAWKINS; CHAN, 1997; INAGAKI, 2001).

Esclarecemos, mais uma vez, que estamos cientes de que os GJTs não são um método eficiente para todos os tipos de pesquisas na área de aquisição de uma segunda língua, embora concordemos com Gass (1994) e com Sorace (1996) que eles podem ser, com certeza, válidos e eficientes, ajudando muito a entendermos melhor como ocorre a aquisição de uma segunda língua. Não há como negar que os resultados encontrados nessas pesquisas dependem largamente da performance escrita ou oral dos aprendizes e de que o tipo de teste gramatical que iremos aplicar estará diretamente ligado à pergunta inicial e também à linha teórica seguida pelo estudo em questão. Conforme Mackey e Gass (2005), não importa qual seja o principal objetivo ou hipótese da pesquisa, os TM nunca serão fáceis de serem empregados e interpretados e, por esse motivo, precisam ser confeccionados com cautela, devendo o pesquisador estar consciente de todas as suas vantagens e desvantagens. As controvérsias que permeiam o uso dos TM ainda é alvo de discussões e, por isso, quanto mais autores se interessarem por esclarecer essas questões, maiores serão as chances de sabermos como e quando utilizá-los.

Esperamos que outros pesquisadores reconheçam a necessidade de haver mais estudos nessa área e almejamos termos contribuído, de alguma forma, para o entendimento de uma questão tão controversa em pesquisas linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BIALYSTOK, E. Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*, v.29, n.1, p. 81-103, 1979.
- BIALYSTOK, E.; RYAN, E. A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: FORREST-PRESLEY, D. et al. (Ed.). *Metacognition, cognition, and human performance*. Vol. 1: Theoretical Perspectives. Orlando: Academic Press, 1985. p. 207-52.
- BIRDSONG, D. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. New York: Springer-Verlag, 1989.
- BLEY-VROMAN, R.; YOSHINAGA, N. Broad and narrow constraints on the English dative alternation: some fundamental differences between native speakers and foreign language learners. *University of Hawaii working papers in ESL*, n. 11, p. 157-99, 1992.
- CHAUDRON, C. Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods and results. *Language Learning*, v.33, n.3, p. 343-77, 1983.
- _____. Data collection in SLA research. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 762-828.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- COOK, V. *Linguistics and second language acquisition*. New York: Palgrave, 1993.
- CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, n.9, p. 147-159, 1979.

- COWART, W. Anchoring and introspective judgments of sentence acceptability. *Perceptual and Motor Skills*, n. 79, p. 1171-82, 1994.
- DOUGHTY, C.; LONG, M. Eliciting second language speech data. In: MENN, L. et al. *Methods for studying language production*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 2000. p.149-77.
- ELLIS, R. Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, v.13, n.2, p. 161-86, 1991.
- _____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- _____. *Experimental syntax: applying objective methods to sentence judgments*. London: Sage Publications, 1997.
- FLANIGAM, B. Anaphora and relativization in child second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, v.17, n.3, p. 331-51, 1995.
- GASS, S. The reliability of second-language grammaticality judgments. In: TARONE, E.; GASS, S.; COHEN, M. (Ed.). *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 303-322.
- GREENBAUM, S. (Ed.) *Acceptability in language*. The Hague: Mouton, 1977.
- HAWKINS, R. The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, v.17, n.4, p. 345-367, 2001.
- HAWKINS, R.; CHAN, Y. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research*, n.13, p. 187-226, 1997.
- INAGAKI, S. Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese. *Studies in second language acquisition*, n. 23, p. 153-70, 2001.
- JOHNSON, J. NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, n. 21, p. 60-99, 1989.
- JUFFS, A. Semantics-syntax correspondences in second language acquisition. *Second Language Research*, n.12, 177-221, 1996.
- MACKEY, A. Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in second language acquisition*, n.21, p. 557-88, 1999.
- MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- MANDELL, P. On the reliability of grammaticality judgment tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, v. 15, n.1, p. 73-99, 1999.
- MYLES, F; MITCHELL R.; HOOPER, J. Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition*, n.21, p. 49-80, 1999.

SCHACHTER, J. Testing a proposed universal. In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989. p. 73-88.

SCHACHTER, J. YIP, V. Grammaticality judgments: why does anyone object to subject extraction? *Studies in Second Language Acquisition*, n.12, p. 379-92, 1990.

SCHÜTZE, C. *The empirical base of linguistics: grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n.10, p. 209-231, 1972.

SNOW, C.; MEIJER, G. On the secondary nature of syntactic intuitions. In: GREENBAUM, S. (Ed.). *Acceptability in language*. The Hague: Mouton, 1977. p.163-177.

SORACE, A. The use of acceptability judgments in second language acquisition research. In: BHATIA, T; RITCHIE, W (Ed.). *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press, 1996. p. 375-409.

SPENCER, N. Differences between linguists and nonlinguists in intuitions of grammaticality-acceptability. *Journal of Psycholinguist Research*, v.2, n.2, p. 83-98, 1973.

TOWELL, R.; HAWKINS, R. *Approaches to second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1994.

TREMBLAY, A. Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality judgment tasks in linguistic theory. *Second languages studies*, v. 24, n.1, p.129-167, 2005.

WHITE, L. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHIBALD, J. *Second language acquisition and linguistic theory*. Massachusetts: Blackwell, 2000. p. 130-155.

_____. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge, UK: Cambridge, 2003.

Recebido em 20/06/2016. Aceito em 13/01/2017.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PAÍSES HISPANO-FALANTES: UM OLHAR PARA RECURSOS VISUAIS NO CONTEXTO DA EAD

REPRESENTACIONES CULTURALES DE PAÍSES HISPANOHABLANTES: UNA MIRADA A
LOS RECURSOS VISUALES EN EL CONTEXTO DE EAD

CULTURAL REPRESENTATIONS OF SPANISH SPEAKING COUNTRIES: A VIEW OF VISUAL
RESOURCES IN THE CONTEXT OF DE

Leandra Cristina de Oliveira*

Carlos Rodrigo de Oliveira**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Tendo em vista a relevância da discussão sobre cultura na Linguística Aplicada, tanto no âmbito do ensino de língua materna como de língua estrangeira, direcionamos o diálogo sobre o tema ao ensino de espanhol na Educação a distância (EaD). Com um olhar sobre o Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade EaD, temos por objetivo discutir as representações culturais dos países hispano-falantes nas imagens do Ambiente Virtual da disciplina de *Língua Espanhola I*. Consoante ao objetivo, levantamos a seguinte questão: em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes? A resposta a essa questão decorre da análise das imagens introdutórias dos tópicos da disciplina em questão, assentada em bases teóricas de estudos culturais, com atenção especial aos conceitos de cultura, identidade e diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Representações culturais. Imagens. Ensino a distância. Espanhol Língua Estrangeira.

RESUMEN: Con vistas a la relevancia de la discusión sobre cultura en la Lingüística Aplicada, tanto en el ámbito de la enseñanza de lengua materna como de lengua extranjera, direccionamos el diálogo sobre el tema a la enseñanza de español en la Educación a Distancia (EaD). Observando el Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Santa Catarina, en la modalidad EaD, objetivamos discutir las representaciones culturales de los países hispanohablantes en las imágenes del Ambiente virtual de la

* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina; professora permanente do referido Programa e professora-adjunta do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br.

** Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, com projeto de pesquisa sobre interculturalidade e ensino de Língua Espanhola LE, fomentado pelo CNPq. E-mail: carlosrd.oliveira@gmail.com.

asignatura Lengua Española I. Consonante al objetivo, asentamos la siguiente cuestión: ¿en qué medida las representaciones culturales en las imágenes analizadas contribuyen para la desconstrucción de concepciones reduccionistas y estereotipadas sobre los países hispanohablantes? La respuesta a esta cuestión procede del análisis de las imágenes introductorias de los tópicos de la asignatura citada, fundamentada en bases teóricas de estudios culturales, con especial atención a los conceptos de cultura, identidad y diferencia.

PALABRAS-CLAVE: Representaciones culturales. Imágenes. Enseñanza a distancia. Español Lengua Extranjera.

ABSTRACT: In view of the relevance of the discussion on culture in Applied Linguistics, both in the field of mother tongue education as well as in foreign language teaching, we address the dialogue on the subject to the teaching of Spanish in Distance Education (DE). With an eye on the Spanish Language Program of the Federal University of Santa Catarina, in the DE mode, we aim to discuss the cultural representations of the Spanish-speaking countries in the images of the virtual environment of the Spanish Language I course. In accordance with the objective, we establish the following question: to what extent do the cultural representations in the analyzed images contribute to the deconstruction of reductionist and stereotyped conceptions about Spanish-speaking countries? The answer to this question comes from the analysis of the introductory images of the topics of the aforementioned course, based on theoretical bases of cultural studies, with special attention to the concepts of culture, identity and difference.

KEYWORDS: Cultural representations. Images. Distance learning. Spanish Foreign Language.

1 INTRODUÇÃO

Diferentes questões a que se dedicam os estudos culturais – como identidade e diferença (HALL, 2014, 2005; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; BAUMAN, 2005), multiculturalismo e interculturalidade (REBOLLEDO, 2012; WALSH, 2012; DÍAZ; VILLARREAL, 2010) – vêm ganhando espaço em diversas áreas, para além do âmbito da Sociologia e da Antropologia. Sobre essa questão, mais especificamente sobre a produção social da identidade e da diferença, Silva (2014, p. 73) aduz que, nos últimos anos, questões do multiculturalismo e da diferença tornam-se centrais tanto na teoria educacional crítica como nas pedagogias oficiais.

Como exemplificação em contexto brasileiro, no âmbito da Pedagogia, citamos Canen (2002, 2014), que analisa os desafios do currículo em relação à xenofobia, colocando no centro de suas discussões diferentes perspectivas do multiculturalismo: a perspectiva liberal e folclórica, que enfatiza a diversidade cultural em detrimento da problematização das desigualdades e do racismo; e a perspectiva crítica, com atenção às formas pelas quais os estereótipos e o racismo foram historicamente construídos, mostrando seus efeitos devastadores nas identidades étnico-raciais. Também em contexto nacional, Fleuri (2014) argumenta sobre a importância da conceituação da interculturalidade e do multiculturalismo para a elaboração e a implementação de políticas educacionais, e seu papel na orientação do desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Em contexto internacional, Rebolledo (2012) analisa a implementação de alguns programas inovadores de educação na rede pública do México, baseados no enfoque da interculturalidade. Segundo o autor, nas escolas públicas analisadas, em que estão imbricadas questões de pobreza e etnia, a interculturalidade é percebida ainda como uma “nova prática pedagógica”. Nessa direção e argumentando não se tratar de uma questão meramente pedagógica, o antropólogo social discute que, naqueles ambientes, os estudantes indígenas vivenciam, em realidade, o dilema constante da assimilação cultural.

Embora não seja objetivo deste trabalho teorizar as perspectivas do multiculturalismo e da interculturalidade, essa leitura sem dúvida permeia nossas reflexões enquanto professores e pesquisadores da Língua Espanhola, especialmente no momento político atual, que nos obriga, mais do que nunca, desde uma perspectiva descolonial, trazer à luz pesquisas relacionadas às identidades latino-americanas e ao ensino de espanhol como idioma de diferentes culturas e nações, concebidos, por nós, como fatores também favorecedores à integração desse continente.

Nesse sentido, com nossas lentes voltadas à pedagogia do espanhol como língua estrangeira, cabe reconhecer a relevância de diferentes trabalhos que revisitam e problematizam conceitos amplamente discutidos no âmbito dos estudos culturais, como estereótipos, identidades e representações culturais, associando-os ao contexto que nos interessa neste trabalho.

Tendo tratado do multiculturalismo e da perspectiva intercultural no ensino de espanhol em estudos anteriores (OLIVEIRA et al. 2015a, OLIVEIRA et al. no prelo), consideramos neste trabalho o tratamento da multiplicidade cultural latino-americana na formação em Letras Espanhol. Para tanto, analisamos as imagens trazidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem na disciplina de *Língua Espanhola I* do Curso de Letras a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, segunda edição, ano 2011, com o objetivo de problematizar a questão que norteia nossa análise, a saber: em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes? Reconhecendo a complexidade na resposta a essa questão, assentamos nossa análise (i) na teorização sobre cultura e identidade cultural, com base em Hall (2005), Woodward (2014), Silva (2014), entre outros; e (ii) no tratamento das representações culturais no ensino de língua estrangeira, fundamentados em Mendes (2015), Oliveira et al. (2015a) e Paraquett (2011) – questões a que nos dedicamos nas seções teóricas adiante.

2 CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL

Mendes (2015), com base no trabalho de Cuche (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*, o qual faz uma genealogia do termo cultura, nos mostra como a evolução do conceito é um tanto complexa e como algumas concepções reducionistas, adotadas em outras épocas, ainda refletem na metodologia de trabalho de alguns profissionais de línguas estrangeiras. Tendo em vista essa realidade mencionada por Mendes e a sua relação com os propósitos deste trabalho – o qual discute essa mesma questão, porém direcionando um olhar para a modalidade de Educação a Distância –, mostra-se necessário um percurso pelo tratamento do conceito de cultura, uma vez que, ao transcender gerações, este ganhou múltiplas facetas e continua sendo um conceito complexo em termos de definição semântica.

Com significado diferente do que a normalmente se relaciona em dias atuais, a palavra cultura, em seus primórdios, remetia à lavoura e ao cultivo – especialmente quando utilizada como *Kultur* pelos franceses, no século XIII –, passando por várias fases de interpretação até o final do século XVIII. Algumas dessas fases compreendem: a concepção enquanto faculdade a ser desenvolvida, como a “cultura do espírito”; o seu uso com complementos como “cultura das artes” e “cultura das ciências”; e o momento em que passou a ser considerada sinônimo de instrução, firmando-se na oposição entre natureza/cultura, influenciado pelos pensadores iluministas (MENDES, 2015).

Até aquele momento, o conceito de cultura era rejeitado no meio científico, e só veio a ganhar uma definição em 1871, com Edward Tylor, ao propor uma acepção que acabou sendo incisiva para o desenvolvimento dos primeiros estudos antropológicos sobre o assunto. Tylor, citado por Laraia (1999), conectou *Kultur* com a palavra alemã *Civilization*, e cunhou *Culture* no inglês, definindo esta última da seguinte maneira: “[t]omado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”¹ (LARAIA, 1999, p. 25).

Com Tylor e outros teóricos subsequentes, a Antropologia se consolidou como um dos campos mais férteis no estudo da cultura. Nesse panorama, um conceito antropológico de cultura foi definido e amplamente difundido, guiando boa parte dos trabalhos na área. Conforme a tradição antropológica, segundo Mendes (2015, p. 207),

[a] cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material.

¹ A definição de Tylor é uma das mais lembradas por estudos antropológicos, porém, mesmo tendo servido como parâmetro e ponto de partida para estudos posteriores, foi muito criticada, principalmente porque Tylor era representante de teorias evolucionistas, que comparavam diferentes culturas e as colocavam em escalas evolutivas, como sendo primitivas ou avançadas (MENDES, 2015).

Segundo a autora, embora ainda presente em estudos científicos, essa concepção de cultura, pelo seu caráter unificador e totalizante, é, constantemente, alvo de críticas. Grimson (2000) ressalta que, durante alguns anos, essa concepção guiou os estudos antropológicos, limitando-os à prática de descrever e compreender culturas a partir dos valores e costumes compartilhados, dando ênfase à homogeneidade e uniformização dos grupos a que pertencem. Ainda segundo o autor, somente ao longo do século XX, a relação entre esses grupos começa a ganhar atenção na Antropologia.

Contudo, Mendes (2015) lembra que esse entendimento restrito sobre o que é cultura se estende a diferentes áreas e à sociedade em geral. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, é notável que muitos materiais didáticos também se baseiam numa visão fechada e monolítica de cultura, pois trazem a cultura como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, priorizando elementos em destaque, por vezes elevados à condição de ‘culturalmente rico’. A língua, por sua vez, nesse contexto, “é vista apenas como um sistema que está a serviço da transmissão cultural, passada de geração a geração, de modo uniforme e estático” (MENDES, 2015, p. 208).

Além de todo o processo pelo qual a noção de cultura passou até chegar ao seu sentido atual, é necessário relevar que, longe de ser ingênuo, este conceito esteve durante muitos anos ligado explicitamente a propósitos não apenas de homogeneização, como também de ordem e subalternização. Propostas de ‘culturas nacionais’, como a de Locke e Herder na Alemanha, por exemplo, conforme recupera Souza (2010) a partir do trabalho de Bauman e Briggs, sustentavam-se em ideais de universalidade linguística e de busca do espírito da nação, respectivamente, que rechaçavam quaisquer tipos de diferenças que pudessem romper com a ordem ou com a constituição do ideal de nação. A visão de cultura, nesse prisma, era fechada e essencialista, entendendo que uma possível ‘multiplicidade cultural’ comprometeria a convivência em sociedade.

Esses posicionamentos nos mostram, em suma, que a noção de cultura acompanha relações históricas de poder. A edificação de uma ideia de ‘identidade cultural nacional’, que infiltrou muitas sociedades como ‘o mais importante dos sentimentos de pertencimento’, esteve apoiada principalmente em interesses de determinados grupos por sobre o de outros. Stuart Hall discute essa questão e afirma: “[n]ão importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2005, p. 59).

No entanto, o autor entende que não se trata tão somente do espírito de lealdade, de união ou uma identificação simbólica por parte desse grupo, pois “uma cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural” (p. 59), uma vez que sua construção depende de como a história dessa nação é contada, e a escolha sobre o que dessa história fará parte de sua representação nunca é uma escolha imparcial.

Ainda sobre essa questão, Hall (2005, p. 57) aduz que uma cultura nacional funciona como “uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação”, que, ao atribuir sentidos, constrói identidades. No entanto, essas identidades não são concebidas como essências. Para Woodward (2014, p. 12), na base dessas questões identitárias, encontra-se uma tensão entre duas perspectivas: essencialista e não essencialista. A diferença entre ambas é que “uma definição essencialista da identidade [...] sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos [...] partilham e que não se altera ao longo do tempo”. Por outro lado, “uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns partilhadas, tanto entre os próprios [...] quanto entre [...] outros grupos étnicos.”

Coadunando com Hall (2005) e Woodward (2014), Silva (2014, p. 96) destaca que a identidade não é uma essência estável, coerente e unificada; é, senão, uma construção, um processo de produção, instável, fragmentada e contraditória. Sob a perspectiva pedagógica dos estudos culturais, convergimos com o Silva (2014) ao afirmar que os estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de transgressão das identidades, colocando as estabilidades em xeque. Sobre este ponto, o autor advoga por um currículo pautado na multiplicidade, antes que na diversidade, pois

[A] diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2014, p. 100-101)

Sob esse cenário, compreendendo as identidades como sentimentos de pertencimento – em outras palavras, concebendo-as a partir da forma como os sujeitos se veem e se representam em um dado momento ou contexto –, neste estudo, o conceito de cultura adotado está ligado a uma visão não essencialista de identidade, visto que uma visão pós-moderna de identidade tem argumentado a favor da ideia de que todos nós nos identificamos de maneiras diferentes em momentos e contextos históricos específicos, bem como no marco de nossas relações sociais, como sugerem Grimson (2000) e Bauman (2005). Assim, a cultura, neste trabalho voltado a questões de ensino de língua estrangeira, faz referência a significados compartilhados, que se manifestam nos comportamentos, personalidades, materialidades, crenças, valores, sentimentos, gestos e movimentos dos sujeitos envolvidos, bem como em sua maneira de organizar, interpretar e conduzir a realidade em sociedade. Trata-se, dessa maneira, de significados construídos na linguagem, e que estão sempre sujeitos à ressignificação – concepção a partir das leituras de Mendes (2004; 2015) e Coppete et al. (2012).

Esse panorama inicial sobre a noção de cultura é relevante principalmente para elucidar o seu uso social, muitas vezes como um dispositivo generalista e discriminador. Esses posicionamentos discutidos costumam alcançar, de diferentes modos, a educação e o ensino de línguas na forma de visões reducionistas, as quais ecoam em discursos segregadores, estranhamentos, estereótipos, estigmas e preconceitos sobre o outro. Assim, compete-nos, como professores de línguas estrangeiras, considerar essas questões em sala de aula, uma vez que, quando trabalhamos com uma língua, estamos trabalhando diretamente com diversas culturas intrínsecas a ela, o que nos implica no papel social de preparar nossos alunos para diferentes encontros culturais.

3 DA MULTIPLICIDADE CULTURAL HISPANO-FALANTE ÀS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL

Como discutimos até aqui, o conceito de cultura continua sendo complexo e amplamente problematizado. No entanto, entendemos, assim como Mendes (2015, p. 203), haver pelo menos dois motivos pelos quais a discussão sobre cultura, em sua complexidade, ainda se mostra instigante: o primeiro é pela gama de definições e usos do termo ao longo do tempo; o segundo motivo está ligado à sua abordagem no contexto pedagógico, que, em consonância com a autora, parece-nos ainda carecer de cuidado com os estereótipos e com a escolha das culturas a serem estudadas, especialmente no que se refere aos planejamentos e produções de materiais e cursos para o ensino de LE.

Nesse sentido, embora presenciemos nas ciências em geral a retomada exaustiva do termo, levando a sua discussão muitas vezes a uma “certa banalização” (MENDES, 2015), vale a pena considerar que no âmbito dos recursos didáticos, trazidos à sala de aula, a noção de cultura costuma ser abordada, ainda, à luz de uma concepção que a reduz a um produto (OLIVEIRA et al., no prelo). Esse tratamento reduzido à apresentação de um pacote de conhecimentos culturais intactos, geralmente baseados em estereótipos, que podem resultar no julgamento do outro, costumam ser abordados como complemento ao estudo da língua, o que justifica a insistência no questionamento do conceito e a importância de uma abordagem na formação de professores de espanhol na EaD que dê conta de romper com reducionismos essencialistas.

Assumimos que as representações culturais com as quais os estudantes têm contato durante as aulas de espanhol como língua estrangeira por meio dos materiais didáticos têm um peso relevante na leitura que possam vir a construir sobre os países hispano-falantes. Desse modo, o tratamento estereotipado a certos aspectos e práticas culturais em sala de aula, o que inclui o ambiente virtual de aprendizagem no âmbito da EaD, pode construir identidades externas com as quais muitos dos hispanos não se identificam, gerando preconceitos e o apagamento de outras identidades internas a esses sujeitos.

Para entender essa questão, basta que pensemos em nossa identidade latino-americana: “Somos latino-americanos? É assim que nos sentimos? Esta é a identidade com a qual nos conectamos?” (PARAQUETT, 2011, p. 56). É possível que, mesmo vivendo na América Latina², algumas (talvez muitas) pessoas respondam negativamente a essas questões, dada a multiplicidade cultural que vivenciam, bem como as identidades a que se sentem pertencentes. Melhor explicitando, é previsível que aqueles que renegam a identidade latino-americana assumam-se simplesmente como “brasileiro”, associando essa identidade a características advindas de outros grupos culturais, geograficamente distantes, mas intimamente relacionados com os povos desse continente – como os grupos dos colonizadores e imigrantes europeus.

Nesse sentido, cabe um adendo para lembrar que o sentimento de não-pertencimento do Brasil à América Latina encontra suas raízes em um caminho histórico desde a imprecisa emergência do conceito³. Segundo Bethell (2009), os primeiros políticos, intelectuais e escritores hispano-americanos a utilizarem a expressão *América Latina*, bem como seus equivalentes franceses e espanhóis, não incluíam o Brasil nos trabalhos sobre esse território – “América Latina era simplesmente outro nome para América Espanhola” (BETHELL, 2009, p. 293). Nessa mesma via, os governos brasileiros da Primeira República (1889-1930) “[...] não demonstravam qualquer interesse pelos ‘povos da língua espanhola’ e pelas ‘nações latino-americanas’, com exceção das disputas fronteiriças” (p. 297). Na ocasião, o governo brasileiro estreitava relações com a Europa e cada vez mais com os Estados Unidos – em total dissonância com a perspectiva daqueles intelectuais hispano-americanos, que, “dos anos 1880 até a Segunda Guerra Mundial, eram bastante hostis aos Estados Unidos, ao imperialismo norte-americano, à cultura norte-americana – e ao pan-americanismo” (p. 299)⁴.

Retomando a questão da identidade latino-americana, que não raras vezes é concebida como uma “identidade distinta” – com o pêndulo voltado para o lado negativo na comparação –, é reconhecido o fato de nós brasileiros, como latinos, sermos estereotipadamente caracterizados em países como os Estados Unidos, conforme discute Grimson (2000). Curiosamente, é como brasileiros que muitas vezes nos sentimos confortáveis em caracterizar – talvez o melhor verbo fosse “caricaturar” – nossos vizinhos também latinos, como paraguaios e argentinos⁵. Nesse sentido, recuperando a perspectiva pedagógica deste trabalho, advogamos pela necessidade de se possibilitar o diálogo nas práticas em sala de aula, buscando superar visões reducionistas sobre o que é ser um latino-americano e levando alunos e professores a perceberem como positiva a diversidade continental (e também as semelhanças) da qual fazemos parte, como falantes de português, espanhol ou qualquer outro idioma. Para tanto, mostra-se “[n]ecessário que professor e alunos lancem um olhar crítico para essa perspectiva estereotipada da América Latina [...] concebendo as múltiplas identidades internas e externas ao indivíduo, bem como o contexto multicultural em que se insere.” (OLIVEIRA et al., no prelo).

² Importa frisar que, neste contexto, o termo América Latina é trazido desde a perspectiva da divisão linguística, integrada por países cujos colonizadores trouxeram a esse território línguas de origem românica; neste caso, francês, português e espanhol, em especial estas duas últimas. Nesse sentido, Suriname, Guiana e Belize não são considerados territórios integrantes da América Latina por serem regiões de colonização de língua germânica. Ainda cabe lembrar o fato de o termo em questão excluir, de certa maneira, línguas indígenas e africanas que contribuíram para a constituição do português e do espanhol americano – discussão a que não nos adentramos, haja vista os propósitos deste trabalho.

³ Bethell (2009), estendendo a discussão de consenso geral, que atribui ao ensaio *Pan-Latinism, French Intervention in México*, de John Leddy Phelan (1968), à originalidade no emprego do termo América Latina, propõe uma retrospectiva de trabalhos que já lançavam mão dessa expressão. Segundo o autor, anos antes de os intelectuais franceses usarem o conceito de *Amérique Latine*, justificando o imperialismo francês no México sob domínio de Napoleão III, alguns escritores e intelectuais hispano-americanos, muitos deles residentes na Europa (Paris e Madri), já usavam expressões como *la raza latina e América Latina*. Bethell (2009, p. 290) cita “[...] três grandes candidatos ao primeiro uso do termo América Latina”: o jornalista, poeta e crítico colombiano José María Torres Caicedo, que, em 1856, publica o poema *Las dos Américas*; o intelectual socialista chileno Francisco Bilbao, que, no discurso realizado em Paris, em 22 de junho de 1856, publicado no mesmo ano, expôs suas reflexões sobre *la raza latino-americana e la unidad latino-americana*; por fim, o jurista, político, sociólogo e diplomata colombo-panamenho Justo Arosemena, que, em um discurso em Bogotá, em 20 de julho de 1856, argumentou sobre a *América Latina e o interés latino-americano* (BETHELL, 2009, p. 290-291). Bruit (2000), por sua vez, coloca ao lado do colombiano Torres Caicedo, o jurista argentino Carlos Calvo como um dos “inventores” do nome América Latina, empregando-o pela primeira vez em uma obra acadêmica, no ano de 1964.

⁴ Nesse cenário, o poeta nicaraguense Rubén Darío, no ano de 1912, afirma ouvir o lamento do jornalista e crítico literário brasileiro José Veríssimo: “[...] filhos do mesmo continente, quase da mesma terra, oriundos de povos em suma da mesma raça ou pelo menos da mesma formação cultural, com grandes interesses comuns, vivemos nós, latino-americanos, pouco mais que alheios e indiferentes uns aos outros, e nos ignorando quase por completo” – citado por Bethell (2009, p. 304) a partir de Ellison (2002).

⁵ Freire Filho (2005, p. 22) cita a perspectiva política de Lippmann, que apresenta os estereótipos como “[...] construções simbólicas enviesadas, infensas à ponderação racional e resistentes à mudança social.” Destaca as disseminações inadequadas dos estrangeiros, das classes sociais e de outras comunidades, trazidas pela mídia, como um sensível problema para o processo democrático.

Nessa direção, problematizar o surgimento de atribuições de valor que dão poder a uns sobre outros, criando barreiras entre nós e eles, é o nosso desafio no ensino de línguas estrangeiras – em especial no ensino de espanhol –, uma vez que concordamos com Paraquett (2011), e vislumbramos o ensino dessa língua como um possível caminho para a integração continental. Nesse cenário, a formação de professores tem um papel fundante na conscientização dos futuros profissionais que atuarão em sala de aula, e, no âmbito da EaD – formação que se desenvolve em grande parte por meio de materiais educacionais digitais –, a atenção a essas questões tem peso ainda maior, já que uma imagem utilizada no ambiente virtual, por exemplo, pode ser mais reducionista do que discursos orais ou textuais que venham a ser feitos.

Na seção adiante, trazemos à tela a questão específica da produção dos materiais para EaD, a qual envolve uma equipe multidisciplinar, com objetivos direcionados a diferentes áreas⁶, os quais nos impedem de fazer uma análise dos recursos visuais sem explicar minimamente sobre esse contexto.

4 O CURSO DE LETRAS ESPANHOL EaD/UFSC E OS RECURSOS VISUAIS

A definição legal da EaD, por meio do Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005, reconhece essa forma de ensino como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Essa definição é a base para o sentido que atribuímos à EaD neste estudo, pois sugere um processo educativo intermediado pelos recursos tecnológicos, em que o contato físico e imediato entre professor e aluno deixa de ser imprescindível para realização de determinadas atividades e alcance de seus objetivos.

Nesse contexto de EaD, a idealização e a aplicação das disciplinas não são somente atribuições do professor e, como todo trabalho grupal, envolvem constante diálogo e reflexão. Além deste aspecto que singulariza a construção e o planejamento de disciplinas para a modalidade de educação a distância, Oliveira *et al.* (2015a) listam outros dois: a constante atenção da equipe pedagógica envolvida em relação às especificidades do perfil do estudante e da modalidade em questão, sem fugir às especificidades da ementa, dos objetivos e do conteúdo programático das disciplinas; e a proposição de atividades e materiais diversos, tendo em vista o êxito nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, os recursos visuais que compõem o ambiente virtual do curso são pensados em atenção aos propósitos listados. Nesse cenário, conjecturamos que as imagens com funções meramente ilustrativas ou motivacionais são mais propensas a reduzir os países a símbolos e a estereótipos culturais, trazendo menos contribuições na desconstrução dessas visões reducionistas. Lançamos a referida hipótese com base na experiência pessoal e profissional como Designer Instrucional, a partir da qual foi possível auxiliar no desenvolvimento de materiais para cursos de capacitação a distância da UFSC. Na ocasião, constatou-se que, em alguns casos, os profissionais de EaD possuem um curto espaço de tempo para escolha e preparação dos materiais digitais do curso que será aplicado, sendo condicionados, por consequência, a escolher imagens apenas a partir do critério de ilustração de conteúdo, sem tempo para discutir e problematizar as possíveis leituras que podem emergir desse recurso visual⁷.

Com o intuito de verificar tal hipótese, trazemos parte de um estudo em andamento, financiado pelo CNPQ, que busca investigar o tratamento da interculturalidade nos materiais educacionais digitais das disciplinas de língua espanhola do curso de Letras - Licenciatura em Língua e Literaturas de Língua Espanhola na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁸. A análise que propomos neste artigo se volta apenas aos recursos visuais da disciplina *Língua Espanhola I*, da 2ª edição do

⁶ Discutidos por Oliveira et al. (2015b).

⁷ Outra preocupação que acaba por restringir o leque de opções das imagens é a questão dos direitos autorais.

⁸ O curso em questão tem duração de nove semestres, funciona de maneira semi-presencial, com alternância entre encontros nos polos e atividades no Moodle-

curso em questão, aplicada no ano de 2011. De forma mais específica, está sob o escopo deste estudo a leitura das imagens que introduzem os estudantes aos tópicos abordados nas disciplinas, as quais serão tratadas isoladamente, o que nos implica no compromisso de, desde já, sinalizar ao leitor que as concepções culturais perpassam toda a disciplina, para além dos recursos imagéticos.

Convém também mencionar que as imagens são, por natureza, estáticas, porém suas leituras são múltiplas. Dessa maneira, a proposição desta análise não é a de afirmar verdades sobre o que elas retratam, mas de problematizar a necessidade de pensá-las no âmbito da EaD para além do seu caráter ilustrativo, focalizando também o pedagógico e algumas leituras que a partir delas podem ser feitas.

5 ANÁLISE DOS RECURSOS VISUAIS

A disciplina de *Língua Espanhola I* no Moodle é composta por seis tópicos – um de abertura, quatro de conteúdo e um de trabalho final. O tópico de abertura da mencionada disciplina traz uma ‘animação gráfica’ (imagem 1), contemplando figuras que são recuperadas no decorrer da disciplina.

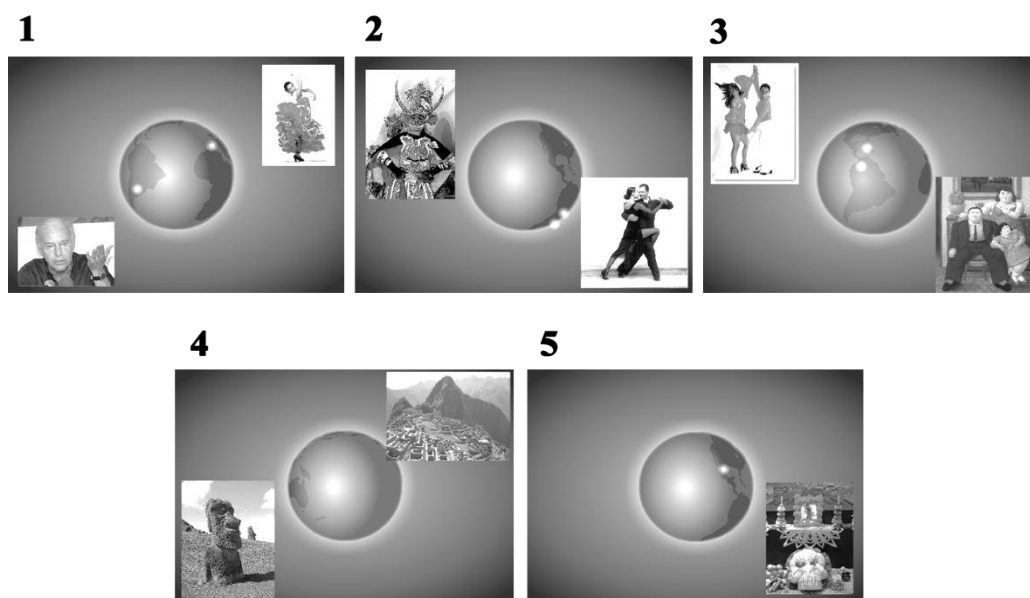


Imagem 1: Sequência de frames da animação que compõe a abertura da disciplina *Língua Espanhola I*

Fonte: AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição⁹

No ambiente virtual de aprendizagem, de acesso restrito aos participantes, é possível verificar nos frames, ou seja, nessas imagens capturadas, ilustrações e fotografias com diferentes representações culturais que se intercalam conforme se movimenta o globo. Essas imagens representam parte do conteúdo da disciplina apresentado nos tópicos subsequentes, retratando: danças e músicas típicas, literatura e obras de arte, aspectos festivos e arquitetônicos em referência a elementos culturais de diferentes países hispânicos.

Nesse sentido, embora se observe a diversidade nas imagens, predominam aspectos reconhecidos como partes de ‘culturas nacionais’. As culturas nacionais funcionam como comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983), arquitetadas em sua unicidade e tendo as identidades construídas a partir de determinados aspectos históricos e culturais compartilhados (HALL, 2005). No entanto, como discutimos, essa construção se dá com base em privilégios e desigualdades. Isto quer dizer que as culturas nacionais não se fundamentam tão somente em características e artefatos comuns a todos os sujeitos pertencentes à nação, mas em padrões

UFSC - plataforma que hospeda os programas de EaD da universidade e seus respectivos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA).

⁹ Todas as imagens apresentadas e discutidas ao longo deste estudo foram retiradas da Plataforma Moodle das disciplinas do Curso.

culturais que se sustentam na história e na vivência de uma parcela específica da sociedade.

Com vistas a essa questão homogeneizante das culturas nacionais, a representação dos países hispano-falantes no ensino de espanhol, tal como se apresenta na animação em questão, pode sugerir o congelamento das múltiplas identidades dos sujeitos desses países em uma só, e no reconhecimento de um único pertencimento cultural. Embora observamos uma tentativa positiva de trabalhar a diversidade hispano-falante na animação gráfica, com predomínio de uma concepção multiculturalista de reconhecimento e valorização das diversas culturas, a escolha das imagens não sugerem uma perspectiva crítica¹⁰ que problematizaria as estabilidades e os reducionismos, com um olhar para as diferenças; constata-se, de certa maneira, a reprodução de uma visão folclórica que pode impossibilitar ao estudante, nesse primeiro momento, vislumbrar as culturas para além dos estereótipos compartilhados no senso comum.

Importa destacar que, por ser o tópico de abertura da disciplina, essa animação não acompanha nenhuma proposta de atividade, e possui, em nosso entendimento, apenas um caráter ilustrativo e representativo, adiantando imagens recuperadas ao longo de todos os tópicos que tem ligação com o conteúdo.

Uma vez mencionada a antecipação de imagens trazidas no frame discutido anteriormente, passamos a discutir cada uma delas. Adiante, ampliamos a imagem que introduz o Tópico I, intitulado “*Músicas y danzas (Cuba, España y Argentina)*”.



Imagem 2: Imagem do tópico I da disciplina *Língua Espanhola I*
Fonte: AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

Com a proposta de um passeio pelos países hispano-falantes, conduzindo o estudante ao contato com a música e a dança, o Tópico I, introduzido pela imagem 2, rotula os três ritmos conforme a nação de origem de cada um: a salsa de origem cubana; o flamenco, da Espanha; e o tango, da Argentina. Retornamos às escolhas dos aspectos culturais a ganharem atenção nos materiais didáticos de língua espanhola: os gêneros musicais salsa, flamenco e tango são reconhecidos no senso comum como parte da constituição do espírito das ‘culturas nacionais’, e, como discutimos até aqui, estão fundamentadas apenas nas culturas de determinados grupos.

A cultura argentina, por exemplo, como ressaltava Grimson (2000, p. 24), não consiste em algo descritível e fixo; sua diversidade não é algo passível de ser representada em um conjunto limitado de elementos linguísticos, musicais e gastronômicos. O tango, como música nacional, mesmo não descrevendo uma realidade verificável, modifica essa realidade, pois o ritmo é indiscutivelmente nacionalizado. Nessa linha, o fato de o tango ser escolhido como ritmo nacional – ao invés de outros, como o rock – tem a ver com os processos históricos e estruturais que atribuem a Buenos Aires um papel significativo na política de representação da nação

¹⁰ Sobre essa questão, vale a leitura de Canen (2002), que discute a perspectiva folclórica do multiculturalismo e a problematizadora do multiculturalismo crítico.

argentina (GRIMSON, 2000, p. 27). Logo, a imagem em discussão sugere a confirmação de uma cultura nacional baseada em uma escolha parcial, na história e preferência de um grupo, que, por si só, não contribui para a ampliação do conhecimento cultural dos estudantes. O que se observa, desse modo, é a pertinência de se aproveitar a imagem proposta para a discussão de sua representatividade, das questões que esta faz emergir, como: (i) a conexão com a cultura do aluno – neste caso, especificamente, os diversos ritmos brasileiros reduzidos ao samba no imaginário interno e externo ao Brasil, tal como acontece com a redução constatada no destaque ao tango na Argentina; (ii) as leituras estereotipadas e reducionistas das identidades latino-americanas; (iii) as poucas oportunidades trazidas pelo ensino e pela mídia de se conhecer representações culturais latino-americanas para além dos compartilhados no senso comum; entre outras.

Na sequência da análise, trazemos a imagem que introduz o Tópico II do Curso em discussão.



Imagem 3: Imagem do tópico II da disciplina *Lingua Espanhola I*

Fonte: AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

Ambas as fotografias na imagem 3 retratam exotismos folclóricos de celebrações particulares de dois países: México e Bolívia, respectivamente. O Dia dos mortos no México, trazido na imagem à esquerda, representa uma celebração festiva, de origem mesoamericana, em memória aos entes queridos; na ilustração, é representada pelo altar com caveiras, flores e oferendas – comidas e bebidas favoritas dos falecidos¹¹. Já o Carnaval de Oruro na Bolívia, representado na imagem à direita a partir de um indivíduo com fantasia típica, é um evento tradicional do folclore andino, em que dançarinos, bandas e espectadores, em homenagem à virgem local, percorrem quilômetros pela cidade fantasiados.

Um aspecto positivo de se trazer o Carnaval de Oruro é o fato de ser uma festa pouco lembrada nos materiais didáticos de espanhol. Contemplá-la no contexto do curso de Letras, discutindo a identidade nacional boliviana, pode ser um bom caminho para a interculturalidade, colocando-o em debate com o Carnaval do Brasil, trazendo à tela as heranças da festividade nesses diferentes países, relacionando-os em suas (des)semelhanças.

¹¹ Remetemos o leitor ao trabalho de Alves (2015), em que a autora discorre sobre as celebrações do *dia de los muertos* no México, versando sobre suas origens e propondo um “passeio pelo mundo dos mortos no Sul do México”.

No diz respeito aos alcances das imagens em questão, inferimos a intenção de atrair a atenção do estudante ao exotismo dessas celebrações. Embora tais imagens sejam retratos da realidade desses eventos, no âmbito pedagógico (não apenas), é preciso cautela para que essas representações não reforcem olhares reducionistas sobre o outro. Como advertem Oliveira *et al.* (no prelo), na prática, o tratamento da América Latina como ‘um universo de exotismos culturais’ pode ter muito mais peso sobre estereótipos a serem construídos ou reforçados, do que na ampliação do conhecimento cultural que já possuímos. Dimensionando para o contexto específico de formação que estamos analisando, é necessário conduzir o público alvo – neste caso, estudantes de Letras Espanhol – à reflexão sobre o lugar de sua cultura e celebrações em relação às demais. É pertinente, ademais, que essas representações dialoguem e se contrastem com representações internas e externas à América Latina, trazendo à luz nossas semelhanças e divergências.

Na introdução do Tópico III, encontram-se as imagens seguintes, em remissão a elementos arquitetônicos do universo hispânico.

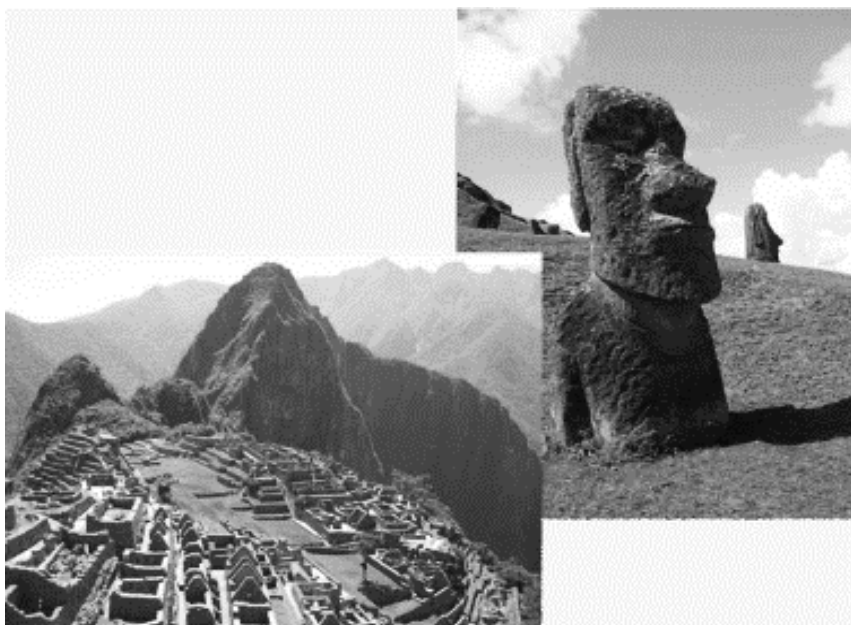


Imagem 4 Imagem do tópico III da disciplina *Lingua Espanhola I*
Fonte: AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

De modo similar às imagens escolhidas para a introdução do Tópico II, na imagem 4, observa-se um destaque aos exotismos da América Latina, trazendo fotos de cenários bastante difundidos em materiais publicitários e didáticos. As construções de *Machu Picchu*, no Peru (imagem à esquerda), e a *Isla de Pascua*, no Chile (imagem à direita), são comercialmente exploradas, respectivamente, como cidade perdida dos Incas e como local misterioso, no qual se pode vislumbrar centenas de gigantescos moais. Dimensionando para a questão pedagógica, é pertinente que a reprodução de elementos recorrentemente lembrados em diferentes âmbitos não seja ingenuamente trazida no ambiente de formação do futuro professor de Espanhol, sem um tratamento crítico. É necessário que Machu Pichu e a Ilha de Páscoa não sejam representados simplesmente como cenários turísticos carregados de exotismos – a esse serviço está a publicidade (problematicamente essencialista, importa dizer) e não o Ensino Superior, o qual deve abordar elementos que compõem a multiplicidade cultural para além da exploração turística do conjunto de belezas e exotismos da América Latina.

Na sequência, trazemos duas imagens que introduzem o Tópico IV: à esquerda, a pintura *Familia colombiana*, de Fernando Botero, pintor e escultor da cidade de Medellín (Colômbia); e, à direita, a foto de Eduardo Galeano, jornalista e escritor Uruguaio.



Imagem 5: Imagem do tópico IV da disciplina *Língua Espanhola I*
Fonte: AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

A obra escolhida de Botero é interessante por demonstrar uma das características mais comuns nas pinturas e esculturas do artista: a voluptuosidade, como fuga do padrão físico de magreza. Sob a leitura de suas obras como uma crítica à ganância humana, é possível trazer para o contexto de ensino o compromisso das artes não apenas em relação à estética, mas, acima de tudo, em relação à sociedade. Nesse sentido, a imagem selecionada pode servir como um ponto de partida para a abordagem de artistas e movimentos comprometidos com diferentes questões sociais. No universo latino-americano, por exemplo, pode-se abordar: (i) o trabalho do muralista mexicano Diego Rivera, cujos temas políticos foram de interesse de Botero; (ii) as obras de conteúdo social do brasileiro Candido Portinari, como as que retratam a sociedade brasileira do século XX; (iii) ainda sob uma proposta intercultural, com um olhar sobre a América Latina, a imagem em questão pode dialogar com obras expostas no Museu de Arte Latino-Americana (MALBA/Buenos Aires/Argentina), como as clássicas brasileiras *Abaporu* – tela brasileira mais valorizada no mundo, da artista plástica Tarsila do Amaral –, *Mulheres com frutas* de Di Cavalcanti, *Festa de São João* de Cândido Portinari; além de obras famosas de artistas hispano-americanos, como o *Retrato con chango y loro*, da pintora mexicana Frida Kahlo; *Candombe*, do pintor uruguaio Pedro Figari; entre outras.

Nesse projeto engajado com questões sociais, pode-se abrir espaço para o debate sobre obras do jornalista uruguaio Eduardo Galeano, autor de *Las venas abiertas de Latinoamérica* (1971), uma de suas mais famosas. Sendo um escritor perseguido pela ditadura militar, a imagem de Galeano pode fazer emergir a discussão sobre essa temática – bastante presente no contexto de ensino, mas nunca esgotável –, trazendo outros autores cujas obras se engajavam na luta contra um regime cruel que afligia diferentes países latino-americanos no decorrer das décadas de 1970 e 1980. A título de exemplificação, podemos citar o escritor peruano Mario Vargas Llosa e o poeta uruguaio Mario Benedetti, colaboradores do influente jornal *Marcha*, do qual Galeano era editor nos anos sessenta do século XX; o historiador argentino Tulio Halperín Donghi, de *Historia de América Latina* (1970), livro com evidente combate às ditaduras latino-americanas e apoiadores; o brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, historiador, crítico literário e jornalista, autor, dentre diversas obras, de “Raízes do Brasil”¹². Recuperar essas expressões literárias e artísticas pode ser um caminho pertinente para o tratamento da América Latina sob uma perspectiva crítica e intercultural, levando os estudantes a verificarem a conexão existente entre as identidades dos povos latino-americanos, à parte as diferenças que também nos definem.

No que concerne à análise aqui proposta das imagens que introduzem os tópicos da disciplina de *Língua Espanhola I* do Curso de Letras Espanhol EaD, constatamos a apresentação de diferentes aspectos culturais de países hispano-falantes – música e dança da Argentina, Cuba e Espanha; celebrações do México e da Bolívia; lugares arquitetônicos do Peru e do Chile; e arte e literatura da

¹² Obra que dialoga com a expressão artística discutida anteriormente no parágrafo em questão, uma vez que traz na capa de algumas edições a releitura da tela *Abaporu*.

Colômbia e do Uruguai, concebendo-a como excelente tentativa de construir uma disciplina de língua pautada na diversidade. Contudo, tentamos chamar a atenção para a necessidade de se ultrapassar os limites da diversidade, uma vez que esta pode encerrar-se ao que é compartilhado na leitura imaginada, reproduzindo o ‘conhecido’ e o ‘tradicional’, reduzindo-os, por consequência, a estereótipos.

Tentamos problematizar a partir das imagens analisadas a necessidade de se expor o processo de produção das identidades e das diferenças, uma vez que

[U]ma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2014, p. 99-100)

Essa discussão de Silva (2014, p. 96) dialoga com a perspectiva pedagógica da teorização cultural, a partir da qual o autor assinala que “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural.” Nesse sentido, as imagens aqui analisadas, encerradas na diversidade, podem funcionar como gatilho para a problematização dos estereótipos a que elas mesmas remetem. Logo, com base nos postulados trazidos na seção 2, advogamos pelo uso desses e de outros recursos pedagógicos a partir dos quais se possa reconhecer e problematizar a multiplicidade cultural em que a língua está imbricada, multiplicidade que se “estende, multiplica, prolifera”, que “estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”, em termos de Silva (2014, p. 100-101).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, tentamos correlacionar a análise das imagens que introduzem os tópicos da disciplina virtual *Língua Espanhola I*, do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, às discussões teóricas realizadas nas seções 2 e 3, que versam sobre os conceitos de cultura e identidade cultural.

Como sinalizado na introdução deste trabalho, interessava-nos problematizar a questão: “em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes?”. Considerando o fato de a análise recortar parte da realidade, mais especificamente, de considerar as imagens à parte do contexto em que se inserem, deslocada das atividades que introduzem, evitamos reduzir o problema a respostas categóricas. As imagens trazem à tona diferentes representações culturais, com uma clara intenção de considerar a diversidade hispano-falante. Contudo, sob uma análise recortada – cabe enfatizar –, verifica-se nas imagens escolhidas certo reforço ao reducionismo com que se costuma conceber a América Latina, mais especificamente a América Hispânica.

A análise trazida sugere certa ausência de problematizações e discussões ao longo da disciplina sobre as imagens trazidas, o que corrobora a ideia de que a preocupação apenas com a ilustração, não com leituras e propostas didáticas relacionadas a elas, desfavorece uma pedagogia voltada para a multiplicidade que reafirma as diferenças. Nesse sentido, assumimos a pertinência de que a seleção dos recursos visuais nunca seja uma prática descolada das escolhas e propósitos didático-pedagógicos envolvidos na disciplina, buscando, nesse engajamento, (i) o esforço constante de não reduzir as representações culturais a estereótipos difundidos nas diferentes esferas sociais; e (ii) na contramão da construção dos estereótipos, promover a flexibilidade de pensamento na apreensão e avaliação das realidades.

Problematizamos, ainda, que as imagens, em si, não são capazes de ultrapassar os limites da diversidade, uma vez que acabam por enfatizar elementos culturais difundidos no senso comum, recorrentemente tratados na mídia e nos ambientes de ensino, sob perspectivas estereotipadas. Contudo, mesmo pouco além do conhecimento cultural compartilhado, as imagens analisadas podem funcionar como bons dispositivos para o tratamento das múltiplas identidades, em favor de uma pedagogia da diferença e da multiplicidade, em direção à visão de multiplicidade como movimento, discutida na parte inicial da fundamentação teórica deste

trabalho, a partir de Silva (2014).

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia B. Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México. *Abehache*, v. 1, n.8, p. 53-72, jan./jul., 2015. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/177>>. Acesso em: 12 set. 2016.

ANDERSON, B. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1983.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRUIT, H. H. A invenção da América Latina. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 5., Belo Horizonte, 2000. *Anais...* Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf>. Acesso em: dez. de 2016.

CANEN, A.; OLIVEIRA, Â. M. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502106>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CANEN, A. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e diversidade*, Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1742>. Acesso em: 13 ago. 2016.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, v. 1, n. 28, p. 231-262, 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2053/1283>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

FREIRE FILHO, J. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 28, p.18-29, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/geacor/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3333>>. Acesso em: 14 set.2016.

GRIMSON, A. *Interculturalidad y comunicación*. Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz T. Silva e Guacira Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-130.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (acin): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

OLIVEIRA, L. C. de et al. A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural. In: AQUINO VIEIRA, V. R. de et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015a. p. 61-84.

OLIVEIRA, Leandra C. de et al. Interação e dialogismo sem o livro texto em disciplina do Curso de Letras Espanhol (EaD/UFSC). In: AQUINO VIEIRA, V. R. de et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação a distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015b. p. 337-351.

OLIVEIRA, L. C. de et al. *Multiculturalismo e estereótipos: um olhar para o espanhol como língua estrangeira*. [No prelo].

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156.

_____. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. *Diálogos interculturais – ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.49-69.

REBOLLEDO, N. La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes. *Revista Pedagógica*, Chapecó, ano-15, v. 01, n. 28, p. 23-48, jan./jun., 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1359>> Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, língua e emergência dialógica. *Revista Letras e Letras*, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 289-306, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626>> Acesso em: 10 dez. 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p.61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em 27/11/2016. Aceito em 01/02/2017.

(IM)POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO PUBLICITÁRIO DE INSTITUTOS DE IDIOMAS

(IM)POSIBILIDADES ENUNCIATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN EL DISCURSO PUBLICITARIO
DE INSTITUTOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

ENUNCIATIVE (IM)POSSIBILITIES ABOUT ENGLISH LANGUAGE IN THE DISCOURSE OF
PUBLICITY OF FOREIGN LANGUAGE INSTITUTES

Cristiane Carvalho de Paula Brito*

Maria de Fátima Fonseca Guilherme**

Nathália Gontijo Da Costa***

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Este trabalho, fundamentado na interface dos estudos da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso pecheutiana e de concepções bakhtinianas de linguagem, visa analisar o funcionamento discursivo de enunciados sobre a língua inglesa em *websites* de institutos de idiomas. Nosso gesto de interpretação em relação ao *corpus* busca investigar como o *discurso capitalista empresarial* se imbrica ao *discurso do empoderamento* e da *motivação* de forma a apagar e silenciar uma discursividade empresarial por meio da inscrição em uma formação discursiva didático-pedagógica, criando, assim, o efeito de que a preocupação principal dos institutos reside em questões educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Língua Inglesa. Discurso Publicitário.

RESUMEN: Este trabajo, fundamentado en la interfaz de los estudios de la Lingüística Aplicada, del Análisis del Discurso pecheutiana y de concepciones bakhtinianas del lenguaje, tiene como objetivo analizar el funcionamiento discursivo de enunciados sobre la lengua inglesa en *websites* de institutos de idiomas. Nuestro gesto de interpretación del *corpus* busca investigar como el *discurso capitalista empresarial* se relaciona con el *discurso del empoderamiento* y de la *motivación* para apagar y silenciar un discurso empresarial por medio de la inscripción en una formación discursiva didáctica-pedagógica, creando, así, el efecto de que la preocupación más importante de los institutos está en las cuestiones educacionales.

PALABRAS-CLAVE: Lingüística Aplicada. Lengua Inglesa. Discurso Publicitario.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: depaulabrito@gmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: mffguilherme@gmail.com.

*** Graduada em Letras-Inglês e mestre em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: nathaliagdocs@gmail.com.

ABSTRACT: This work, based on the interface of the studies of Applied Linguistics, of Pecheutian Discourse Analysis and of Bakhtinian concepts of language, aims at analysing the discursive functioning of utterances about the English language in *websites* of private foreign language institutes. Our gesture of interpretation toward the *corpus* seeks to investigate how the *entrepreneurial capitalist discourse* relates to the discourse of *empowerment* and of *motivation* that obliterates and silences an entrepreneurial discursivity through its inscription in a didactic-pedagogic discursive formation, thus producing the effect that the institutes are mainly concerned with educational issues.

KEYWORDS: Applied Linguistics. English Language. Discourse of Publicity.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o funcionamento discursivo de enunciados sobre a língua inglesa (LI), veiculados em propagandas de institutos de idiomas que circulam em *websites*, os quais se configuram em uma eficaz ferramenta publicitária e espaços enunciativos em que os institutos buscam divulgar/vender seus cursos.

A proposta de se (re)pensar a relação língua estrangeira e mídia ancora-se na premissa de que, sendo um “[...] sustentáculo de nossos dias” (MOITA LOPES, 2006, p. 93), um “[...] grande texto da atualidade” (PAYER, 2005), a mídia é capaz de construir/moldar um imaginário social em que representações (tais como as de línguas materna e estrangeira, de falante nativo/não nativo, de aluno e professor etc), são consolidadas e legitimadas ideológica e sócio-historicamente.

Lançar olhares para as discursividades engendradas no contexto da mídia publicitária, cujo propósito maior é a venda de produtos, permite-nos entrever como o Discurso Midiático Institucional (DMI) para o ensino de segundas línguas, conforme nomeado por Guilherme (2004)¹, significa a relação língua-sujeito-ensino-mercadoria. Ademais, considerando que “[...] a dimensão de fantasia, de encantamento, relação imaginária, estará sempre presente na relação do sujeito com a mercadoria” (NERY, 2005, p. 14), aventamos a possibilidade de afirmar que o DMI assevera o imaginário, há muito naturalizado no Brasil, de que os institutos de idiomas são os espaços considerados legítimos para se aprender línguas estrangeiras (BAGHIN-SPINELLI, 2002; CARMAGNANI, 2009; BRITO; GUILHERME, 2014). Dito de outro modo, a análise do DMI nos parece relevante na medida em que pode incidir na relação que o sujeito estabelece com a LE que ensina e aprende.

Ancoramo-nos na interface da Linguística Aplicada com a Análise do Discurso pecheutiana e em concepções bakhtinianas de linguagem para compreender que inscrições discursivas perpassam as propagandas enunciadas nos *websites*. Procuramos, pois, identificar os discursos que atravessam esses enunciados, ou seja, a interdiscursividade constitutiva desse discurso midiático publicitário, de forma a problematizar como essa interdiscursividade pode balizar a construção de um imaginário acerca da relação sujeito-língua inglesa, tendo em vista as questões que permeiam os processos de ensino-aprendizagem.

A possibilidade de aventar uma “[...] visão discursiva na/da LA” (CORACINI, 2003, p. 29) advém da compreensão da natureza inter/transdisciplinar dos estudos em Linguística Aplicada, que nos permite “[...] palmilhar novas sendas” (BOHN, 2005, p. 16), investigar a “[...] a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (MOITA LOPES, 2006, p. 98). Enfim, partimos de uma Linguística Aplicada que se situa “[...] nas fronteiras tênues e sutis onde diferentes áreas de investigação se encontram” (GUILHERME, 2011, p. 63) e repensa o sujeito em sua constituição languageira, trazendo à tona sua relação com o sócio-histórico-cultural e político-ideológico.

Para isso, organizamos o artigo nos seguintes moldes: em um primeiro momento, fazemos referência a alguns estudos que vêm discutindo a relação da língua inglesa na mídia, sob perspectivas discursivas. Em seguida, explicitamos o escopo teórico-metodológico que delinea nosso trabalho. Na terceira seção, discutimos nosso gesto de interpretação dos enunciados sobre LI em

¹ Guilherme (2004), em seu estudo, problematiza como os institutos de idiomas, por meio dos discursos de divulgação de seus cursos, podem influenciar o encontro dos sujeitos com a língua outra que aprendem e podem, também, instaurar uma representação para essa inserção dos sujeitos com essa língua.

websites de institutos de idiomas. Finalmente, alinhavamos alguns fios ao discutir as possíveis incidências desses discursos na relação do aluno brasileiro com a LI.

2 LÍNGUA INGLESA, DISCURSO E MÍDIA

Alguns autores apontam como a mídia brasileira, impressa e virtual, sendo “[...] um lugar privilegiado de reafirmação de uma memória nacional relativa ao ensino de línguas” (CARMAGNANI, 2014, p. 349), constrói discursividades sobre o ensino de LEs, especialmente a LI, a qual, por seu status global, está associada a uma economia global, sendo, pois, “[...] vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Grigoletto (2007), por exemplo, afirma que algumas representações sobre a língua inglesa no discurso da mídia impressa brasileira e sua incidência na construção identitária do sujeito brasileiro têm construído um discurso homogêneo acerca da necessidade de conhecimento de LI para os brasileiros. Para ela, esse discurso provoca efeitos nos sujeitos para que se sintam responsáveis em obter o conhecimento da língua devido às exigências do mercado de trabalho.

O discurso midiático para o ensino-aprendizagem de línguas, segundo Carmagnani (2008), tem atendido a interesses político-econômicos, ao funcionar como dispositivo de controle. A partir de uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 1990), a autora entende que a mídia utiliza-se de várias ferramentas para apresentar a LE como produto de consumo capaz de levar os aprendizes a obter sucesso pessoal e profissional, pois ela funciona como uma

[...] rede que conecta o(s) discurso(s) sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em várias instituições (educação formal, institutos de línguas, etc.), para vários fins (por exemplo, as exigências do mercado) (CARMAGNANI, 2008, p. 413)

Ao analisar algumas imagens e os enunciados presentes em *folders* de divulgação de cursos de idiomas, Jurach (2009) afirma que há uma mobilização de discursos a fim de construir um imaginário de que há escolas de idiomas melhores que outras. A mídia opera, pois, imagética e linguisticamente para atrair o futuro aprendiz de LE, dando-lhe a impressão de que sua escolha é livre e independente das discursividades construídas pelo material de divulgação.

Da mesma forma, Damiana (2011, p.885) atenta para uma dominação ideológica das propagandas dos cursos de idiomas. Para a autora, as inscrições discursivas construídas por esses cursos legitimam as relações de poder que existem entre língua e cultura. Há, portanto, “[...] uma representação na materialidade discursiva de um quadro político-econômico-social em que a língua portuguesa e brasileira encontram-se em um plano inferior à língua e cultura inglesa (e/ou norte americanas)”.

Ao analisar os discursos presentes em alguns *outdoors* de institutos de idiomas, Guilherme (2004) concluiu que o DMI funciona ancorado pela construção de pressupostos neoliberais, naturalizando o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, o DMI se apoia no imaginário idealizado de língua, ensino-aprendizagem e, portanto, inatingível, gerando, por exemplo, sentimentos de fracasso e frustração na aprendizagem de uma LE.

Com base em trabalhos como os referidos, pode-se argumentar que, ao entrar na rede de sentidos do discurso midiático publicitário, a LI adquire *status* de mercadoria, tornando-se um produto a ser comprado. Estabelece-se uma relação de uso e troca: ‘adquire-se’ (mediante a inscrição no curso de inglês ofertado pela propaganda) o saber da LI pela promessa de ascensão profissional ou, por exemplo, de interação com pessoas em qualquer parte do mundo. Se, por um lado, essa relação de consumo já seria esperada na instância publicitária; por outro, não se pode ignorar o fato de que os enunciados que vêm à tona nesse espaço mobilizam memórias acerca do ‘saber LI’ oriundas de espaços outros (como da pedagogia de ensino de línguas, das teorias de aquisição de linguagem, da psicologia etc), contribuindo para a consolidação de conceitos já amplamente problematizados no âmbito dos processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas.

3 LÍNGUA(GEM), MEMÓRIA DISCURSIVA E DIALOGISMO

Nosso trabalho situa-se teoricamente no campo da Linguística Aplicada (LA) em diálogo com os estudos discursivos de perspectiva pecheutiana e bakhtiniana, diálogo esse que nos permite compreender que o sujeito não é a origem nem a fonte dos sentidos produzidos, uma vez que retoma os “já-ditos”, ou seja, é um sujeito que enuncia balizado por uma memória discursiva, aqui compreendida como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

Consideramos, desse modo, que os enunciados presentes nos *websites* dos institutos de idiomas sobre o saber LI são constitutivos da memória discursiva do sujeito brasileiro e, por essa razão, ao constituir-se nesses discursos, ele os movimenta ou os fixa na sua relação com a língua inglesa. As inscrições discursivas (des)veladas nos enunciados provocam efeitos de sentidos na subjetividade do aprendiz que busca nos *websites* a língua (idealizada) que quer aprender. O futuro aprendiz é, portanto, interpelado a assumir uma posição subjetiva; ele ocupa um lugar sócio-histórico marcado e se inscreve em determinadas formações discursivas que revelam a ideologia que o constitui.

Nas palavras de Grigoletto (2011, p.291),

[...] postular que os sentidos são constituídos no interdiscurso implica o entendimento de que eles povoam a memória discursiva na forma de enunciados cuja origem ficou esquecida (esse é o modo de funcionamento do interdiscurso em um dado discurso) e que vão “oferecendo” fragmentos de identidade para o sujeito do discurso. A mídia é um dos aparelhos que operam nessa inscrição de “matrizes” identificatórias para o sujeito, ao participar da construção do imaginário social.

Nosso estudo, ao problematizar os enunciados nos *websites*, compreende que a linguagem não possui características de transparência e homogeneidade; pelo contrário, é devido ao seu caráter de opacidade, em relações de tensões e conflitos, que podemos estabelecer uma forma de significação outra, ou seja, podemos construir interpretações e entender como alguns enunciados produzidos estabelecem relações de força e controle.

A linguagem é tomada aqui em sua natureza constitutivamente dialógica, pois está sempre se movendo pela palavra do outro, em um contínuo processo de construção, sendo a interação verbal “[...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 123). Na esteira do que preconiza Bakhtin (2003 [1953], p. 297), entendemos que cada enunciado

[...] é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Assim, partimos do pressuposto de que há discursos que atravessam os enunciados nas propagandas dos *websites* dos institutos de idiomas, produzindo efeitos de sentidos, os quais constantemente se (des)estabilizam, tendo em vista as formações ideológicas em que essas instâncias enunciativas se inscrevem.

Isto posto, salientamos que nos inscrevemos em uma LA que se propõe a focalizar a natureza dialógico-polifônica da linguagem, principalmente em relação à produção de sentidos na interação social. Marcada sempre pela enunciação, na movência dos sentidos, a linguagem é “[...] afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza (BOHN, 2005, p. 19), ou seja, ela constitui os sentidos sócio-histórico-ideologicamente”. Em suma, nos filiamos a uma LA

[...] que busca problematizar questões de uso da linguagem para que se possa melhor compreendê-las, uma LA que propõe intervenções que possam otimizar as relações mediadas pela linguagem e, por conseguinte, uma LA que se compromete com os sujeitos que vivenciam problemas nas diversas situações mediadas pela linguagem. (GUILHERME, 2013, p. 40)

4 LI, DISCURSO CAPITALISTA EMPRESARIAL E A (IM)POSSIBILIDADE ENUNCIATIVA

4.1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao estabelecermos um olhar outro para os enunciados sobre a LI em *websites* de cursos de idiomas, procuramos compreender como alguns discursos que se materializam na estrutura dos enunciados e das imagens divulgadas por eles funcionam de modo a atrair futuros aprendizes a ‘consumir’ a LI, o que, como vimos defendendo, pode incidir na relação sujeito-linguagem, ou seja, na relação que esses aprendizes irão construir na alteridade com a língua estrangeira.

Entendemos que as propagandas dos institutos de idiomas se configuram como um gênero em que diferentes materialidades significantes (imagem, fala, som) se imbricam, levando-nos a compreender seu funcionamento não da perspectiva de um acréscimo (como se uma complementasse a outra), mas de entremeio, no qual trabalham a incompletude e a contradição de cada materialidade (LAGAZZI, 2011, p. 402).

Para analisar as manifestações do DMI para o ensino de línguas estrangeiras, buscamos no *corpus* regularidades enunciativas, isto é, ressonâncias discursivas, as quais se configuram em diferentes modos de enunciar que apontam, interdiscursivamente, para um mesmo sentido. Trata-se, pois, de investigar a “[...] vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscorso, a realidade de um sentido” (SERRANI, 1998, p. 161).

Cumprе salientar que, na posição de analistas, empreendemos um gesto de interpretação, a partir da compreensão de que

[...] um “mesmo” *corpus* pode ser descrito/analizado de modos diversos por diferentes linguistas. Ou melhor, nunca estamos diante de um “mesmo” *corpus*, porque na construção do *corpus* emerge a subjetividade daquele que o estabelece, juntamente com o modo como a teoria o toca. Isto implica considerar que a estrutura comporta o furo, abrindo espaço para a manifestação de uma subjetividade. (BERTOLDO; AGUSTINI, 2011, p. 123)

Isto significa que é na alteridade pesquisador-objeto de investigação que se dá a construção de um processo analítico em sua singularidade, ou seja, a materialidade linguístico-discursiva aqui analisada traduz nossa posição histórico-ideológica em confronto com uma discursividade publicitária que circula sócio-culturalmente no Brasil desde que os institutos de idiomas foram implementados na década de 70.

Além disso, tomamos os *websites* como Instâncias Enunciativas Sujeitativas (IES), conforme extensão teórica da noção pecheutiana de sujeito, elaborada por Santos (2009), as quais se referem aos lugares social e discursivo que os sujeitos ocupam nos processos enunciativos. A IES diz respeito às inscrições discursivas que se constituem em movência, em constante alteridade, “[...] além de uma memória de sentidos (conhecimentos, eventos, experiências, modelos e representações discursivas) que a perpassa enquanto manifestação-sujeito singularizada do e no processo interpelativo da realização linguageira” (SANTOS, 2009, p. 90).

Dado que o propósito dessas IES é divulgar/vender cursos de línguas estrangeiras, partimos do pressuposto de que o *discurso capitalista empresarial* sustenta as representações sobre a LI, funcionando dialogicamente com outros discursos. Há, pois, um conglomerado de vozes que são evocadas (e que se confrontam) quando as instâncias enunciam sobre a língua. Desse modo, no funcionamento discursivo, tentam-se apagar os enunciados que seriam próprios de uma posição-sujeito empresário (cujo interesse primário seria obter lucro pela venda de uma mercadoria, no caso a LI), por meio da inscrição em uma formação discursiva pedagógica, criando, assim, o efeito de que a preocupação principal das instituições recai em questões educacionais.

Em nosso gesto de interpretação, elencamos dois discursos principais, os quais parecem nortear, interdiscursivamente, o funcionamento dos enunciados de forma a apagar o discurso capitalista empresarial, a saber: o *discurso do empoderamento* e o *discurso da motivação*. É importante frisar que esses discursos se interconstituem, funcionam de forma imbricada e aqui os separamos por razões didático-analíticas.

4.2 LÍNGUA INGLESA E A (IM)POSSIBILIDADE DO EMPODERAMENTO

O discurso do empoderamento funciona produzindo sentidos de que a LI ensinada pela referida IES é uma língua que confere ao aprendiz um status inquestionável de possibilidade de interação com outros falantes. Vejamos:

(01) *Real life, real English – Welcome to the X² Experience.*

(02) *O inglês é aqui, é agora, é para já. Quem aprende inglês quer mais do que ler ou falar. Quer interagir com o mundo, participar dos acontecimentos e escrever a própria história numa língua – mais do que nunca – universal.*

(03) *Você se sente um peixe fora d'água quando a conversa é em inglês?*

(04) *Cursos de inglês – com os cursos de inglês do X, nada abala sua confiança.*

Os enunciados 01 e 02, ambos da mesma instituição, são acompanhados pela imagem de uma garota adolescente, branca e loira, com um grande sorriso no rosto e, em segundo plano, uma rua aparentemente bonita, organizada, limpa, cheia de árvores e com vários carros estacionados. Esse cenário acena para uma interdiscursividade em que vozes de um estereótipo de contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se faz ecoar, ou seja, há um grupo étnico aqui privilegiado que é feliz e que vive confortavelmente em um lugar privilegiado.

No enunciado 01, nota-se o uso destacado do adjetivo *real*, o qual funciona dialogicamente com o discurso (muito propagado por metodologias de ensino, por exemplo) de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser artificial, sem conexão com as práticas de linguagem que efetivamente ocorrem no mundo fora da sala de aula. Ao oferecer a possibilidade de se vivenciar a realidade, por meio de uma língua também real, a IES, fixando um sentido unívoco para o termo 'real', denega as heterogeneidades constitutivas dos sujeitos e abafa a singularidade envolvida em qualquer processo de aprendizagem de uma língua outra.

Ademais, o adjetivo *real*, ao se encontrar com a palavra *English*, tenta impor a leitura de que há um inglês que, não sendo verdadeiro, é inferior. Isso é corroborado pelo fato de que o sintagma nominal *real English* evoca, para o sujeito brasileiro, um imaginário bastante consolidado acerca da Família Real Britânica e sua cultura. Nesse sentido, há um pressuposto de que o inglês britânico – sendo real – seja o verdadeiro (haja vista ser essa a variante supostamente ensinada pelo instituto em questão), possível, portanto, de oferecer aos que a possuem um status (poder) equivalente ao da família real britânica.

Pode-se também afirmar que o enunciado 02 corrobora a pretensa efetividade do *real English*, ao criar a ideia de movimento contínuo e rapidez com *O inglês é aqui, é agora, é para já*. Assevera-se o imediatismo, característico das relações sociais atuais, deslocando a relação com a língua para a ordem de uma constante pragmaticidade, marca da lógica neoliberal.

Em *Quem aprende inglês quer mais do que ler ou falar*, chama-nos a atenção o deslocamento de um sentido muito comum no discurso publicitário de LI, a saber: a ênfase na habilidade da oralidade (GUILHERME, 2004, 2009) como objetivo primordial da aprendizagem de uma LE. A IES se coloca como uma instituição que extrapola uma visão instrumentalista de ensino para atribuir ao aprendiz o lugar de agente, aquele que pode *interagir com o mundo, participar dos acontecimentos e escrever a própria história numa língua – mais do que nunca – universal*. Tais enunciados ressoam as vozes de pedagogias críticas, as quais postulam, dentre outras coisas, a necessidade de se dar voz aos sujeitos nos processos educacionais, promovendo sua emancipação.

Dessa forma, o enunciado 02 faz vir à baila o discurso do empoderamento, ao postular que o aprendiz, possuindo uma língua *universal*, capaz de conectar tudo a todos, é, antes de tudo, um cidadão global. O enunciado trabalha com a ideia do particular-universal, uma vez que representa a LI como uma língua de todos, mas que, ao mesmo tempo, abre espaço, de forma dissonante,

²Neste trabalho, substituiremos os nomes dos institutos de idiomas pela letra "X", uma vez que nosso interesse não está na identidade das instituições, e sim no lugar que elas ocupam enquanto instâncias produtoras de sentidos sobre uma língua estrangeira.

para que a *própria história* seja escrita. Nessa dissonância, desliza-se o sentido preponderante de que há uma língua inglesa única, homogênea, transparente e que, em sua imanência, pode ser aprendida/adquirida por todos, em qualquer lugar e da mesma forma.

Cumprе salientar que esse efeito de inserção do falante da LI no mundo se dá pelo silenciamento da natureza tensa e conflitiva das interações na/pela linguagem, como se fosse possível, por exemplo, *escrever a própria história* de maneira harmoniosa. Atente-se para o rosto feliz da garota branca na imagem, produzindo o efeito de que se trata de uma “[...] língua em que se pode ser feliz” (HASHIGUTI, 2013, p. 50)³.

Não se trata aqui de negar a possibilidade de que a língua inglesa, tendo assumido status de língua internacional, falada mais por não-nativos do que nativos, propriamente ditos (GRADDOL, 1999; RAJAGOPALAN, 2004), possa proporcionar situações de interação entre falantes de diferentes partes do mundo, mas de problematizar: primeiro, o lugar de exclusividade atribuído a essa língua (como se só por ela fosse possível hoje *escrever a própria história*); segundo, o caráter de neutralidade delegado às interações realizadas pelos sujeitos nessa língua.

No enunciado 03, de uma outra instituição, temos a utilização de uma expressão idiomática muito comum (*you se sente um peixe fora d'água quando a conversa é em inglês?*) que assevera, tanto linguística quanto imageticamente (vê-se a imagem de um pequeno peixe dourado pulando da água), a sensação de não pertencimento do sujeito que não fala a língua inglesa. Em outras palavras, sem a LI não se tem poder, não se pode participar dos acontecimentos do mundo; o não conhecimento exclui, pois, o sujeito desse lugar que as instituições de idiomas alegam existir. A IES, portanto, ao explorar a inscrição no discurso da exclusão que, via de regra, constitui muitos daqueles que aprendem a LI no Brasil, faz com que essa exclusão seja mitigada, ou seja, tenta-se apagar uma memória discursiva que circula sócio-historicamente no Brasil em que os institutos de idiomas e a aprendizagem de língua inglesa não são para todos.

Finalmente, o enunciado 04, de uma instituição distinta das anteriores, traz a promessa do empoderamento no campo emocional com a afirmação categórica *nada abala sua confiança*, a qual está acompanhada da imagem de jovens sorridentes ao fundo da tela. A questão da segurança em relação à LI é bastante evocada pelo DMI para fazer referência a situações de emprego. Diríamos que há um verdadeiro discurso do medo que instaura a necessidade de se aprender ‘bem’ uma LE a fim de evitar constrangimentos principalmente no momento de pleitear uma vaga no mercado de trabalho. Defendemos que se trata da crença em um empoderamento emocional, haja vista a quantidade de estudos destinados à compreensão dos aspectos afetivos que incidem no ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo no que diz respeito à questão da ansiedade. O discurso capitalista empresarial funciona, assim, de forma a oferecer ‘a’ solução para as dificuldades na aprendizagem da língua. Oferece-se, portanto, a aprendizagem de uma língua que não existe, uma língua sem equívocos, sem conflitos, sem tensões, uma língua idealizada pelo sujeito, o que nos permite afirmar que é nesse sentido que o DMI funciona de forma a interpelar o sujeito a procurar o instituto na ilusão de que ‘naquele lugar’ ele encontrará, finalmente, a língua-mercadoria que tanto procurava.

Nos enunciados analisados, observa-se que a imbricação do *discurso capitalista empresarial* ao *discurso do empoderamento* se pauta na representação de LI como instrumento de comunicação, existente fora do falante (porém, disponível a ser apropriada por ele) e que funcionaria independente das condições sócio-histórica-ideológicas em que as enunciações ocorrem e do próprio sujeito, o que contribui para a produção de dicotomias como verdadeiro/falso; universal/local; segurança/insegurança; dentro/fora.

³ Hashiguti (2013) analisa as imagens (concebidas como materialidades visuais) de corpos e rostos, presentes em livros didáticos de língua inglesa, no intuito de compreender seu funcionamento e problematizar seus efeitos para os processos de aprendizagem e para a relação sujeito-LE.

4.3 LÍNGUA INGLESA E A (IM)POSSIBILIDADE DA MOTIVAÇÃO

Um outro discurso que se sobrepõe ao *discurso capitalista empresarial* é o *discurso da motivação*. Ao se inscreverem nesse discurso, as IES dialogam com o discurso pedagógico para o ensino de LEs que, sob diferentes perspectivas, enfatiza a necessidade de se motivar o aluno para aprender⁴. Trata-se de uma tentativa de amenizar mais do que supostas dificuldades, o aspecto conflitivo inerente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra, o qual, por sua vez, extrapola em muito uma questão meramente metodológica e advém do encontro-confronto com uma outra materialidade significativa.

(05) *Aprenda inglês em apenas 12 meses e transforme a sua vida.*

(06) *Falta pouco. Falta o inglês rápido da X. O único curso de inglês pensado pra ter 18 meses. Criado para ensinar o que interessa.*

(07) *X, o jeito mais rápido e fácil de aprender inglês.*

(08) *Fale inglês como aprendeu português.*

(09) *O X envolve o aluno no novo idioma.*

(10) *No X, cada passo com seu inglês é uma comemoração.*

(11) *Você gosta. Você aprende. X Inglês Definitivo.*

Os enunciados 05, 06 e 07 provocam regularidades enunciativas de que cursos de LEs são muito longos sobretudo pelo interesse das instituições em manterem o aluno para obterem mais lucro. A ideia de ‘mais em menos tempo’, característica do discurso neoliberal, consolida a imagem de uma língua, como se o processo de aprendizagem pudesse ser controlado, mensurado, enfim, datado.

Dessa forma, tais enunciados asseveram o fenômeno de imediatismo e de consumismo (BAUMAN, 1998), ao propagarem que, em um curto período de tempo (*12 meses, 18 meses, rápido*), o aprendiz poderá aprender/consumir a LI, com a promessa, inclusive de transformar sua vida. Note-se que a ideia de transformação é reiterada no enunciado *criado para ensinar o que interessa*, que supostamente rejeita a posição do sujeito capitalista empresarial ao trazer à tona o sentido de que, estando interessadas em lucros, as escolas de idiomas oferecem cursos com conteúdos desnecessários e que se tornam longos para justamente manter o aluno.

Os sentidos de vitória, sucesso, superação e alegria são corroborados pelas imagens de personalidades famosas (um técnico da seleção nacional de vôlei e um renomado cantor gospel, no enunciado 5), que interdiscursivamente produzem o efeito de que, ao estudar LI na referida instituição, o aprendiz alcançará o sucesso e a alegria estampados pelos famosos. É, portanto, nessa discursividade que o sujeito se inscreverá e será levado a procurar o instituto de idiomas, mais uma vez, na ilusão de que, finalmente, a aprendizagem da LE (idealizada) lá se encontra.

O enunciado 06, por sua vez, é acompanhado pela imagem de um homem vestido formalmente, cujo rosto não se pode ver, mas que mostra, no primeiro plano da figura, seu cartão de visitas em que se lê *Gabriel Bittencourt. Quase coordenador*. Esses enunciados, funcionando dialogicamente com as expressões *falta pouco, falta o inglês rápido da X*, produzem efeitos de motivação, construindo sentidos de que o curso foi criado especificamente para quem está próximo de alcançar a linha de chegada, no caso o sucesso profissional via língua inglesa, que seria garantido pela IES.

Os enunciados 07 e 08, ambos acompanhados de imagens de pessoas jovens sorrindo, chamam-nos atenção por apresentarem o atrativo da facilidade na aprendizagem da língua. O enunciado 07 o faz explicitamente ao utilizar o adjetivo *fácil*; todavia, o enunciado 08 tenta instaurar a motivação no aprendiz ao espelhar a aprendizagem da LE à da língua materna (LM), pautando-se na crença de que a entrada em uma língua outra pode ser tão ‘natural’ quanto a que ocorre na língua primeira, ou seja, como se LM e LE fossem da mesma ordem.

⁴ Ver, por exemplo, os trabalhos de Gardner; Lambert (1972); Dörnyei; Ottó (1998); Gómes (1999); Paiva (2011); Ribas (2009); e Ribas e Perine (2014).

Caracterizar a linguagem dessa maneira significa não levar em conta as perturbações, os questionamentos e as modificações que a língua estrangeira provoca no sujeito uma vez que se aceite que o “[...] eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (REVUZ, 1998, p. 225) e que “[...] a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber” (p. 220).

Os enunciados 09, 10 e 11 ressaltam a suposta preocupação da instituição com o aspecto afetivo do processo de ensino-aprendizagem da LI. Desse modo, para se sobrepor ao discurso capitalista empresarial, a IES se humaniza, projetando-se como uma empresa que motiva o aprendiz, uma vez que se interessa por seu bem-estar (*envolve o aluno no novo idioma; você gosta*), bem como pelo investimento que ele faz na escola e seu desenvolvimento no idioma (*cada passo com seu inglês é uma comemoração; inglês definitivo*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises que aqui empreendemos apontam que as IES, por meio de suas propagandas, se inscrevem no *discurso do empoderamento* e no *discurso da motivação*, com vistas a apagar e silenciar o *discurso capitalista empresarial* e fazer crer que a aprendizagem de uma língua outra é da ordem de uma apropriação/aquisição, semelhante a um produto que se consome e que traz benefícios diversos.

Nosso interesse em compreender o movimento dos sentidos colocado em funcionamento em propagandas de institutos de idiomas tem a ver com o fato de que essas instâncias constroem discursividades que incidem na relação do sujeito brasileiro com a LI, produzindo efeitos de que a escola regular (pública e particular), por exemplo, não é um lugar legítimo para a aprendizagem de uma LE e de que apenas os institutos estariam capacitados para isso; ou de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma garantida e harmoniosa (bastando se matricular em determinado instituto).

Cumprir dizer que vários estudos na Linguística Aplicada que trabalham com a noção de empoderamento têm nas reflexões de Paulo Freire sua referência⁵. Para o educador, o empoderamento não consiste em dar poder ao outro, tampouco se limita a um ato individual ou psicológico; na visão freiriana, o empoderamento é concebido como processo de conscientização, essencialmente relacionado aos aspectos sociais e políticos. Trata-se, pois, de

[...] um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (GUARESCHI, 2008, p. 166).

Contudo, o discurso de empoderamento sustentado pelas IES produz o efeito justamente contrário ao defendido pela visão freiriana, uma vez que se respalda na crença de que é possível ‘obter’ a língua, e conseqüentemente, o poder, este sendo, então, visto, como entidade abstrata, neutra, existente independentemente das relações sócio-político-ideológicas nas quais se encontram os sujeitos. Ao postularem tal concepção, as IES corroboram o imaginário de uma língua estática, que funciona em sua imanência, uma língua isenta de historicidade e temporalidade, e, por isso, despolitizada.

Quanto às incidências dos efeitos de sentido do *discurso da motivação*, podemos apontar os possíveis fracassos na aprendizagem oriundos da frustração dos aprendizes quando, seduzidos pelas promessas de rapidez e eficiência dos cursos oferecidos pelos institutos, deparam-se com o complexo, tenso e conflituoso processo de inscrição em uma língua outra.

⁵ Ver, por exemplo, Silvae Diniz (2014) e Silva (2015).

Por fim, resta salientar que tais discursos obliteram o fato de que, sendo o aprendiz de uma língua estrangeira um sujeito de língua materna, é preciso frisar que o encontro com uma outra língua é sempre um encontro-confronto de vozes, de subjetividades, de distintas posições históricas, ideológicas, sociais e culturais, o que, por sua vez, faz com que a relação sujeito-língua estrangeira seja sempre singular e heterogênea. Nesse sentido, não há como saber se, ao aprender a língua inglesa, o aprendiz será envolvido pelo idioma, falará com segurança, escreverá a própria história (independentemente do que se entenda por isso), conseguirá um bom emprego etc, já que, sendo a língua(gem) opaca, heterogênea, marcada pela incompletude, também o (seu) saber (ou seu domínio) é da ordem da (im)possibilidade.

Uma visão discursiva de LA pode contribuir para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas estrangeiras como “[...] espaços discursivos em que uma multiplicidade de vozes são evocadas de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos” (GUILHERME, 2011, p. 75), problematizando discursividades naturalizadas que se tornam historicamente inquestionáveis.

REFERÊNCIAS

- BAGHIN-SPINELLI, D. C. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- BAKHTIN, M. M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. [1929].
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.[1953]
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERTOLDO, E. S.; AGUSTINI, C. L. H. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada & contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.14, n. 3, p. 511-532, jul./set. 2014.
- CARMAGNANI, A. M. G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 413-421.
- CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.
- CORACINI, M. J. R. F. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. S. (Org.). *Pesquisas em lingüística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Universitária, 2003. p. 17-33.
- CARMAGNANI, A. M. G. A Babel controlada: mídia e representação de língua(s) estrangeira(s). In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 341-357.

DAMIANA, B. Poder e Supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 877-886.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London, v. 4, p. 43-69. 1998.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 137-162. [1979].

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GÓMES, P. C. A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 53-77, jul./dez. 1999.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: Catchline, AILA, 1999. p. 57-68.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 11, p. 213-227. 2007.

GRIGOLETTO, M. A língua inglesa no discurso publicitário no Brasil: a produção de entre-lugares. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 287-313, jun. 2011.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 165-166.

GUILHERME, M. F. F. O Discurso Midiático Institucional para o Ensino de Segundas Línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (Org.) *Análise do discurso: unidade e dispersão*. EntreMeios: Uberlândia, 2004. p. 197-209.

GUILHERME, M. F. F. A construção da subjetividade do graduando em Letras em enunciação institucional sobre competência oral em língua inglesa. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p.135-156.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo - O círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011. p. 59-78.

GUILHERME, M. F. F. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C.; BÁRBARA, L. (Org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 37-56.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. In: _____ (Org.). *Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente*. Curitiba: CRV, 2013. p. 35-54.

JURACH, I. A imagem do sujeito aprendiz de língua estrangeira representada nos *folders* de propaganda de cursos de idiomas. *Coleção HiperSaberes*, Santa Maria, v. 2, p. 135-148, dez. 2009. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Org.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: RG Editores, 2011. p. 401-410.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NERY, V. C. A. Construção do discurso publicitário na sociedade contemporânea. *OPSSIS - Revista do NIESC*, v. 5, p. 7-21, 2005.

PAIVA, V. L. M. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. *Rua*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998. p. 213-230.

RIBAS, F. C. The role of self-concepts in students' motivation in the Brazilian EFL context. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, p. 463-486, jul./dez. 2009.

RIBAS, F. C.; PERINE, C. M. O que motiva graduandos a iniciar um curso de inglês a distância? *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, p. 245-271, jun. 2014.

SANTOS, J. B. C. dos. A instância enunciativa sujeitodal. In: _____ (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83-101.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta Arede. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, jul./dez. 2014.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagem: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, out./dez. 2015.

Recebido em 10/10/2016. Aceito em 10/02/2017.

ENUNCIATIVE (IM)POSSIBILITIES ABOUT ENGLISH LANGUAGE IN THE DISCOURSE OF PUBLICITY OF FOREIGN LANGUAGE INSTITUTES

(IM)POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO
PUBLICITÁRIO DE INSTITUTOS DE IDIOMAS

(IM)POSIBILIDADES ENUNCIATIVAS SOBRE EL INGLÉS EN EL DISCURSO PUBLICITÁRIO DE
INSTITUTOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cristiane Carvalho de Paula Brito*
Maria de Fátima Fonseca Guilherme**
Nathália Gontijo Da Costa***
Universidade Federal de Uberlândia

Traduzido por Edilson Pimenta Ferreira****
Instituto Federal do Triângulo Mineiro

ABSTRACT: This work, based on the interface of the studies of Applied Linguistics, of Pecheutian Discourse Analysis and of Bakhtinian concepts of language, aims at analysing the discursive functioning of utterances about the English language in *websites* of private foreign language institutes. Our gesture of interpretation toward the *corpus* seeks to investigate how the *entrepreneurial capitalist discourse* relates to the discourse of *empowerment* and of *motivation* that obliterates and silences an entrepreneurial discursivity through its inscription in a didactic-pedagogic discursive formation, thus producing the effect that the institutes are mainly concerned with educational issues.

KEYWORDS: Applied Linguistics. English Language. Discourse of Publicity.

RESUMO: Este trabalho, fundamentado na interface dos estudos da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso pecheutiana e de concepções bakhtinianas de linguagem, visa analisar o funcionamento discursivo de enunciados sobre a língua inglesa em *websites* de institutos de idiomas. Nosso gesto de interpretação em relação ao *corpus* busca investigar como o *discurso capitalista empresarial*

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: depaulabrito@gmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: mffguilherme@gmail.com.

*** Graduada em Letras-Inglês e mestre em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: nathaliagdocs@gmail.com.

**** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM - Câmpus Uberlândia). E-mail: professorpimentams@gmail.com.

se imbrica ao *discurso do empoderamento* e da *motivação* de forma a apagar e silenciar uma discursividade empresarial por meio da inscrição em uma formação discursiva didático-pedagógica, criando, assim, o efeito de que a preocupação principal dos institutos reside em questões educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Língua Inglesa. Discurso Publicitário.

RESUMEN: Este trabajo, fundamentado en la interfaz de los estudios de la Lingüística Aplicada, del Análisis del Discurso pecheutiano y de concepciones bakhtinianas del lenguaje, tiene como objetivo analizar el funcionamiento discursivo de enunciados sobre la lengua inglesa en *websites* de institutos de idiomas. Nuestro gesto de interpretación del *corpus* busca investigar como el discurso capitalista empresarial se relaciona con el *discurso del empoderamiento* y de la *motivación* de forma a apagar y silenciar una discursividad empresarial por medio de la inscripción en una formación discursiva didáctica-pedagógica, creando, así, el efecto de que la preocupación más importante de los institutos está en las cuestiones educacionales.

PALABRAS-CLAVE: Lingüística Aplicada. Lengua Inglesa. Discurso Publicitario.

1 INTRODUCTION

This work analyses the discursive functioning of utterances about the English language (EL), conveyed in language institutes advertisements available on their websites, which are not only an effective advertising tool but also enunciative spaces on which the institutes seek to publicize/sell their courses.

The objective of (re)considering the relation between foreign language and media is grounded in the premise that as media is “[...] the pillar of our days” (MOITA LOPES, 2006, p. 93), an “[...] enormous text of the present time” (PAYER, 2005), it is able to construct a social imaginary in which representations (such as mother tongue and foreign language, native/non-native speaker, student and teacher etc), are consolidated and ideologically and socio-historically legitimated.

Observing discursivities embedded in the advertising media context, whose main aim is to sell products, allows us to glimpse how the Institutional Media Discourse (IMD) for the teaching of second languages, as it was named by Guilherme (2004)¹, signifies the language-subject-teaching-commodity. Furthermore, considering that “[...] the fantasy dimension, enchantment, imaginary relation, will always be present in the subject-commodity relation” (NERY, 2005, p. 14), it is possible to state that the IMD confirms the imaginary, long naturalized in Brazil, that language institutes are the spaces considered legitimized to learn foreign languages (BAGHIN-SPINELLI, 2002; CARMAGNANI, 2009; BRITO; GUILHERME, 2014). In other words, IMD analysis seems to be relevant as it may target the relation that the subject establishes with the foreign language to be taught and learned.

Based on an interface between Applied Linguistics (AL), Pecheutian Discourse Analysis, and the Bakhtinian concepts of language, we sought to understand in what discursive inscriptions the website advertisements may be circumscribed. Our aim was, therefore, to identify the discourses that were embedded in these utterances, and while doing so, identify the constitutive interdiscursivity of this Advertising Media Discourse, in order to problematize how this interdiscursivity may guide the construction of such imaginary about the relation between subject and the English language, regarding the issues to be considered in the teaching-learning processes.

The possibility of considering a “[...] discursive perspective in/of AL” (CORACINI, 2003, p. 29) stems from comprehending the Applied Linguistics studies as inter/transdisciplinary, which allows us to “[...] follow new paths” (BOHN, 2005, p. 16), and investigate “[...] the complexity of issues that we face daily” (MOITA LOPES, 2006, p. 98). Ultimately, such Applied Linguistics is placed “in the tenuous and subtle frontiers where different areas of investigation meet” (GUILHERME, 2011, p. 63) and rethinks the subject in their language constitution, bringing to light their relation with the socio-historical-cultural and the political-ideological.

¹ Guilherme (2004), in her study, problematizes how language institutes, while advertising their courses, may influence the subjects' encounter with the different language that they are learning and may, as well, establish a representation for this insertion of the subjects in that language.

In order to accomplish that, we organized this article as follows: firstly, we refer to some studies that have been discussing the role of the English language on the media, under discursive perspectives. Secondly, we justify the theoretical scope that delineates our work. In the third section, we discuss our gesture of interpretation of utterances about the English Language on language institute websites. Finally, we reach some considerations while discussing the possible recurrence of these discourses in the relation between the Brazilian student and the English language.

2 THE ENGLISH LANGUAGE, DISCOURSE AND MEDIA

Some authors state that the Brazilian virtual and printed media is “[...] a privileged place for reaffirmation of the national memory of English teaching” (CARMAGNANI, 2014, p. 349), and because of this, it constructs discursivities about foreign language teaching, especially English teaching, which, due to its global status, is associated to a global Economy, and, thus, is “[...] regarded as a key for the door of social mobility both in and beyond national borders” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Grigoletto (2007), for example, states that some representations about the English language in the discourse of the Brazilian printed media and its recurrence in the identity construction of the Brazilian subject have built a homogeneous discourse about the need of the English language for Brazilians. She points out that this discourse affects the subjects, in a way that they feel responsible for acquiring the language, which enables them to meet the demands of the market.

The Media Discourse for the teaching and learning of languages, according to Carmagnani (2008), has been in accordance with political and economic interests as it plays the role of a control device. From a Foucauldian perspective (FOUCAULT, 1990), the author argues that the media uses several tools to present the foreign language as a consumer product, which is capable of enabling the learners to obtain personal and professional success, as it works as “[...] a network that connects the discourse(s) about foreign languages teaching and learning in several institutions (formal Education, language institutes, etc.), for a lot of purposes (for example, market demands)” (CARMAGNANI, 2008, p. 413).

While analyzing some images and the utterances available in language institute *folders*, Jurach (2009) states that there is an effort to activate discourses with the aim of building an imaginary according to which there are some language institutes that are better than others. The media works, therefore, through images and languages to attract a future foreign language learner, and while doing so, it provides them with the sensation that their choices are free and independent from the discursivities constructed by the publicity material.

Similarly, Damiana (2011, p. 885) highlights an ideological domination of language institutes advertisements. For this author, the discursive inscriptions that are constructed by these courses validate the existing power relations between language and culture. There is, therefore, “[...] a representation in the discursive materiality of a social-economical and political framework in which the Portuguese and Brazilian languages are seen as inferior to the English and/or North-American language and culture”.

While analyzing the discourses used in some language institute *billboards*, Guilherme (2004) concluded that the IMD works based on neoliberal assumptions, naturalizing the foreign languages teaching and learning process. Hence, the IMD is based on an idealized imagery of – an inaccessible – language, and teaching and learning processes, which provokes feelings such as failure and frustration on learning and teaching that language.

Based on previous works, such as the one mentioned, it is possible to state that, when the English language is inserted in the Advertising Media Discourses, it is seen as a commodity, and becomes a product to be bought. What is established, therefore, is a relation of exchange and use: the English language is ‘bought’ (as one enrolls in an English course offered by the campaign) in exchange for the promise of professional growth or, for instance, the interaction with people from anywhere in the world. If, on the one hand, this consumer relation would be naturally expected in the advertising field, on the other, it is impossible to deny that the utterances that emerge in this field activate memories about ‘knowing the English language which derive from other fields (such as

Language Teaching Pedagogy, Language Acquisition Theories, Psychology etc), contributing to the consolidation of already problematized concepts from teacher formation and from language teaching-learning areas.

3 LANGUAGE, DISCURSIVE MEMORY AND DIALOGISM

Our work is theoretically situated in the Applied Linguistics (AL) field with an interface with the Peuchetian and Bakhtinian perspectives of Discourse studies. This dialogue enables us to understand that the subject is neither the origin nor the source of the produced meanings, once the “already-said” is also regained. This way, he/she is a subject who enunciates, framed by a discursive memory, which is here understood by “[...] a mobile space of division, disjunction, displacement and reinstatement [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

Therefore, we consider the utterances about the English language knowledge in the *websites* of the language institutes are constitutive of the discursive memory of the Brazilian subject and, because of this, while they constitute themselves in these discourses, they move and establish themselves in their relation with the English language.

The discursive inscriptions (un)covered in the utterances provokes meaning effects in the subjectivity of the learner who seeks the idealized language that he/she wants to learn in the *websites*. The future learner is, therefore, led to occupy a subjective position; he/she occupies an established social-historical place and inscribes him/herself in certain discursive formations that reveal the ideology that constitutes him/her.

As Grigoletto (2011, p. 291) states,

[...] postulating the meanings are constituted in the interdiscourse implies they transit the discursive memory as utterances whose origin has been forgotten (this is how the interdiscourse works in discourse) and they keep “offering” segments of identity for the discourse subject. The media is one of the apparatuses that operate in this inscription of identifying “matrixes” for the subject, as it operates on the social imagery construction.

Our study, while problematizing the utterances on the *websites*, understands that language does not convey transparency and homogeneity characteristics; on the contrary, it is its opacity, its tension and its conflictive relations that enable us to establish a different form of meaning and, this way, build interpretations and understand how some produced utterances are constructed to force and control relations.

Language is here understood in its dialogical-constitutive nature, as it is always part of someone else’s movement, in a constant construction process, namely verbal interaction “[...] the fundamental reality of language” (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 123). In accordance with what Bakhtin postulates (2003, p. 297), we understand that each utterance

[...] is full of echoes and resonances from other utterances to which it is linked by identity of the discursive communication arena. Each utterance must be seen, before anything else, as an answer to the preceding utterances of a certain field [...]: it rejects, confirms, completes and bases itself on them, assuming them as already known, taking them, to some extent, in consideration.

Thus, we assume that there are discourses that are part of the utterances in the advertisements of the language institute *websites*, producing meaning effects, which (de)stabilize themselves, considering the ideological formations in which these enunciative instances are inscribed.

Therefore, we reinforce we are inscribed in an AL whose purpose is to focus the dialogic-polyphonic nature of language, mainly as far as the production of meanings in the social interaction is concerned.

As language is always marked by enunciation, in the movement of meanings, it is “[...] affected by the cultural traits of the social surroundings in which it is performed” (BOHN, 2005, p. 19), which means it constitutes the meanings socially, historically, and ideologically. Essentially, we are affiliated with an AL

[...] which seeks to problematize issues of language usage in order to better understand them, an AL that proposes interventions with the aim of optimizing the mediated relations by language and, thereafter, an AL that is committed with subjects who are exposed to problems in several situations mediated by language. (GUILHERME, 2013, p. 40)

4 EL, ENTREPRENEURIAL CAPITALIST DISCOURSE AND THE ENUNCIATIVE (IM)POSSIBILITY

4.1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ROUTE

As we decided to observe a different perspective towards the utterances about EL in language institutes *websites*, we sought to understand how some of the discourses that were materialized in the structure of utterances and images used by them work to attract future learners to “consume” the EL, what, as we have stated, may impact the subject-language relation, and thus, impact the relation that these learners will build in terms of alterity with the studied foreign language.

We understand the advertisement of language institutes may be characterized as a genre where different meaningful materialities (image, speech, sound) are merged, which enables us to understand its functioning not from a complementary perspective (as though one would complement the other), but from an interspersed perspective, in which the incompleteness and contradiction of each materiality cooperate (LAGAZZI, 2011, p. 402).

In order to analyze the IMD manifestations regarding the foreign language teaching, we searched enunciative regularities in the *corpus*, that is, we searched different ways of enunciating that are directed towards the same meaning. This is a way of investigating the “[...] semantic vibrations in common, which tend to construct, in the intradiscourse, the reality of a certain meaning” (SERRANI, 1998, p. 161).

It seems to be notable to reinforce, as analysts, we launch a gesture of interpretation by understanding that

[...] the “same” *corpus* may be described/analyzed in different ways by different linguists. More precisely, we are never confronted by the “same” *corpus*, because while the *corpus* is being constructed, the subjectivity of the one who establishes it emerges, together with the way the theory touches him/her. This implies considering that the structure comprises the hole, prompting space for the manifestation of subjectivity. (BERTOLDO; AGUSTINI, 2011, p. 123)

This means that it is in the alterity researcher-investigation object that an analytical process construction, in its singularity, occurs, which means that the linguistic-discursive materiality here analyzed reflects our historical-ideological stance against an advertising discursivity which circulates socio-culturally in Brazil since the language institutes were created in the 70s.

Besides, we regard the *websites* as Subject Enunciative Instances (SEI), which is a theoretical extension of the Pecheutian notion of subject, proposed by Santos (2009), which refers to the social and discursive places that the subjects occupy in the enunciative processes. The SEI refer to the discursive inscriptions which are constituted in movement, in constant alterity, “[...] besides a memory of meanings (knowledge, events, experiences, models and discursive representations) that intertwine it as a singularized subject-manifestation from and in an interpellative process of the language realization” (SANTOS, 2009, p. 90).

Considering that the purpose of these SEI is to promote/sell foreign language courses, we assume that the *entrepreneurial capitalist discourse* supports the representations about the EL, dialogically working with other discourses. There is, thus, a conglomerate of voices that are evoked (in confrontation) when the instances enunciate about the language. Therefore, in the discursive mechanism,

there is an effort to conceal the utterances that would be characteristic of a business subject-position (whose main interest would be to profit from the sale of the commodity, the English Language), through the inscription in a pedagogical discursive formation, sounding as if the main concern of the institutions was placed in educational issues.

In our gesture of interpretation, we rank two main discourses, which apparently guide, interdiscursively, the functioning of the utterances in order to obliterate the entrepreneurial capitalist discourse: the *empowerment discourse* and the *motivational discourse*. It is relevant to emphasize that these discourses interconstitute themselves, work in an interwoven way and here we separate them for analytical and didactic reasons.

4.2 THE ENGLISH LANGUAGE AND THE (IM)POSSIBILITY OF EMPOWERMENT

The discourse of *empowerment* functions producing meanings that the English Language taught by the mentioned SEI is a language that grants the learner with an unquestionable status of possibility of interaction with other speakers. Observe:

(01) *Real life, real English – Welcome to the X² Experience.*

(02) *English is here, now, right now. Those who learn English want more than reading and talking. They want to interact with the world, take part in what happens and write their own history in an universal (more than ever) language.*

(03) *Do you feel like a fish out of water when the conversation is in English?*

(04) *English courses – studying English at X, nothing will weaken your confidence.*

The first and second utterances, both from the same institution, are presented along with the picture of a teenage girl, who is white and blonde, with a flashing smile and on the background, it is apparently beautiful and organized, clean and full of trees, with a lot of parked cars. This scenario leads us to an interdiscursivity in which there is a reverberation of voices of a stereotype of context of foreign languages teaching and learning, which means that there is a privileged ethnic group which is happy and that comfortably lives in a privileged place.

In the first utterance, it is possible to observe the emphasized use of the adjective *real*, which works dialogically with the discourse (broadly used by the teaching methodologies, for example) that the process of learning a foreign language cannot be artificial, without connection with the language practices that effectively occur in the world out of classroom. While the opportunity to experience reality, through a real language, the SEI, leading to an unambiguous meaning for the term “real”, denies the constitutive heterogeneities of subjects and suppresses the singularity involved in any process of learning another language.

Moreover, the adjective *real*, when in use with the word *English*, tries to impose the interpretation that there is another English which is inferior for not being true. This is reinforced by the fact that the noun phrase *real English* evokes, for the Brazilian subject, a very consolidated imagery about the British Royal Family and their culture. Hence, there is a premise that the British English – as it is royal – translates what is understood by real/true English (as it seems to be the kind of English taught at this language institute). Thus, while studying “this” English at “this” language institute, one is offered an equivalent status (power) to the one of the Royal family.

It is also possible to state that the utterance number 2 reinforces the alleged effectiveness of the *real* English, as it depicts the idea of fast and continuous movement. This idea of speed is granted with their *English is here, now, right now*. This message ratifies the sense of immediacy, which is distinctive of the current social relations, and, thus, moving the relation with the language to the order of constant pragmatism, broadly proclaimed by the neoliberal perspective.

²In this work, we use “X” for the names of the language institutes, once our interest is not focused on the identity of the institutions, but on the place that they occupy as meaning producing instances that produce meanings about a foreign language.

In *Those who learn English want more than reading and speaking*, it is noticeable the shift of a very common meaning in the English Language advertising discourse, which is: the emphasis on orality/speaking (GUILHERME, 2004; 2009) as a primary goal of a foreign language learning process. The SEI are seen as an institution that overlaps the instrumentalist perspective of teaching in order to provide the learners with the status of agents, of those who are able to *Interact with the world, take part in what occurs and write their own history in an universal (more than ever) language*. These utterances echo the voices of critical pedagogies, which postulate, among other actions, the need of providing the subject with voice in the educational processes, prompting his/her emancipation.

Therefore, the utterance number 2 evokes the *empowerment discourse*, while it assumes that while the learner masters a *universal* language usage to connect everything to everyone, besides being, first and foremost, a global citizen. The utterance works with the idea of private-universal, once it represents the English language as everyone else's language, but, in the meantime, allows the learner to *write his/her own history*. In this dissonance, it is possible to observe the meaning that there is a unique English language, which is homogeneous and transparent and that, in its immanence, may be learned/acquired by all, anywhere, by the same means.

It seems to be important to emphasize that this effect of inputting the English language learner in the world occurs through the obliteration of the tense and troubled relation in/by language, as though it were possible to, for instance, *write his/her own history* harmoniously. The white girl's happy face in the picture depicts the notion that it is a 'language in which one can be happy' (HASHIGUTI, 2013, p. 50)³.

Our aim here is not to deny the possibility that the English language, having assumed the status of international language, more frequently spoken by non-native speakers than by native themselves (GRADDOL, 1999; RAJAGOPALAN, 2004), may enable the interaction of speakers from different parts of the world, but to problematize, firstly, the place of exclusivity which is attributed to this language (as though it represented the only route to *write his/her own history*); secondly, the neutrality status granted to the interactions undertaken by the subjects in this same language.

In the utterance number 03, in the campaign of another institution, we observe the use of a very common idiomatic expression (*Do you feel like a fish out of water when the conversation is in English?*) which reinforces, both linguistically and visually (there is the image of a small goldfish jumping out of water), the sensation of not belonging of the subject that does not speak English. In other words, without the EL, he/she does not have power, he/she cannot take part of the world events; the lack of knowledge excludes him/her, therefore, the subject of this place, which according to institutions, allegedly exists. The SEI, hence, mitigate the exclusion of some subjects while it explores the inscription in the exclusion discourse which, as a general rule, constitutes many of those who learn the EL in Brazil. In other words, the effort is to try to clear the discursive memory that circulates socio-historically in Brazil where language institutes and the opportunity to learn English are not available to everyone.

At last, the utterance number 04, from yet another institution, promises the empowerment in the emotional field with the emphatic statement *nothing will weaken your confidence*, which is accompanied by the images of youngsters flashing smiles on the background. The idea of confidence as far as the English language is concerned is very frequently evoked by the IMD, as a reference to work situations. We could say there is a discourse of fear that establishes the need to learn a foreign language 'very well', in order to avoid constraints mainly when the objective is to seek for a place in the job market. We argue that this is attributable to an emotional empowerment belief, once there is a significant number of studies related to the comprehension of affective aspects concerning the learning and teaching of languages, particularly concerning anxiety. The business capitalist discourse works, therefore, in a way that it offers 'the' solution for the difficulties in the language learning. What is offered, therefore, is the learning of a language that does not actually exist, a language without mistakes, without conflicts, without tensions, a language that is idealized by the subject. This enables us to state that this is the means with which the IMD works, with the aim to challenge the subject to seek for the illusion that 'in that place', it is possible to find the commodity-language which one had been, for long, seeking.

³ Hashiguti (2013) analyses the pictures (conceived as visual materiality) of bodies and faces, used in English Language textbooks, in order to understand the functioning and problematize their effects for the learning process and for the relation between the foreign language and the subject.

In the studied utterances, it is notable the merging of the *entrepreneurial capitalist discourse* and the *empowerment discourse*, which is ruled by the representation of the English language as an instrument of communication, existing out of the speaker (in spite of being available to be purchased by him/her) and that would work regardless of the socio-historic-ideological conditions in which the utterances occur and the subject him/herself, and this contributes to the production of dichotomies such as true/false; universal/local; confidence/lack of confidence; in/out.

4.3 THE ENGLISH LANGUAGE AND THE (IM)POSSIBILITY OF MOTIVATION

Another discourse which overlaps the entrepreneurial capitalist discourse is the *motivational discourse*. While inscribing themselves in this discourse, the SEI dialogue with the pedagogical discourse for the teaching of Foreign Languages which, from different perspectives, emphasizes the fact that the student must receive motivation to learn⁴. It is an attempt to mitigate, more than alleged difficulties, the troubled aspects that are intrinsic to the learning and teaching process of a different language, which overlap the simple methodological aspect; and arise from the encounter-conflict with another meaningful materiality.

(05) *Learn English only in 12 months and change your life.*

(06) *There is not much left, but the quick X English course. The only English course designed for 18 months. Designed to teach what really matters.*

(07) *X, the quickest and easiest way to learn English.*

(08) *Speak English Just like you learned Portuguese.*

(09) *X involves the student in the new language.*

(10) *At X, each step forward with your English is celebration.*

(11) *You like it. You learn it. X Definitive English.*

The utterances number 05, 06 and 07 provoke enunciative regularities that foreign language courses are too lengthy, mainly for the fact that the institutions aim at keeping the student in order to rise their profit. The idea of 'more in less time', a symbol of the neoliberal discourse, consolidates the image of a language, as though the learning process could be controlled, measured, or even dated.

Hence, such utterances ratify the immediacy and consumerism phenomenon (BAUMAN, 1998), as they announce that, in a short period of time (*12 months, 18 months, quick*), the learner will be able to learn/consume the EL, and the opportunity to transform his/her life. Observe that the notion of transformation is emphasized in the utterance *designed to teach what really matters*, which allegedly rejects the stance of the business capitalist subject while eliciting the meaning that, as Language Institutes aim at larger profits, they offer courses with irrelevant contents and, thus, they try to keep the student enrolled for longer.

The meanings of victory, success, overcoming and happiness are ratified by the pictures of famous people (a national volleyball team coach and a famous gospel singer, in utterance number 5), which interdiscursively produces the meaning that as the learner decides to study in that institution, he/she will succeed and will be as happy as those famous people. Therefore, it is in this discursivity that the subject will be inscribed and will be led to the language institute, once again, by the illusion that the idealized foreign language learning will occur there. The utterance number 06 is accompanied by the picture of a formally dressed man, whose face is not clearly visible, but whose visiting card written *Gabriel Bittencourt. Almost a coordinator* is clear on the foreground. These utterances, dialogically working with the expressions *There is not much left, but the quick X English Course*, produce motivational effects, constructing meanings that the course was especially designed for those who are almost crossing the finishing line, which symbolizes, in this case, the professional success through the English Language, which would be guaranteed by the SEI.

⁴ Check, for instance, the works of Gardner; Lambert (1972); Dörnyei and Ottó (1998); Gómes (1999); Paiva (2011); Ribas (2009); and Ribas and Perine (2014).

The utterances number 07 and 08, both accompanied by young people flashing their smiles, attract us to the alleged facility of learning a new language. The utterance number 07 explicitly does that by using the adjective *easy*; However, the utterance number 08 tries to establish the motivation in the learner as it mirrors the learning of a foreign language and the learning of the mother language (ML), focusing the fact that the entry in another language can be as ‘natural’ as in the mother language, posing ML and FL as pertaining to the same order.

When one characterizes language this way, he/she does not take into consideration the disturbances, the questioning and the modifications that the foreign language provokes in the subject once he/she accepts that the “[...] I from the foreign language is not, ever, entirely the I from the mother language” (REVUZ, 1998, p. 225) and that “[...] the foreign language questions the relation that is already established between the subject and the language. This relation is complex and structuring of the relation that the subject keeps with him/herself, with others and with knowledge” (p. 220).

The utterances number 09, 10 and 11 highlight the alleged concern of institution with the affective aspect of the learning and teaching process of the English language. Thus, in order to overlap the entrepreneurial capitalist discourse, the SEI humanize themselves, presenting themselves as a company that motivates the learner, once his/her well-being is one of the concerns of the company (*involves the student in the new language; you like it*), as well as the investment that he/she makes in the school and in their development in the language (*each step forward with your English is celebration; definitive English*).

5 FINAL WORDS

The analyses that we carried out in this work allude to the fact that the SEI, with their advertisements, inscribe themselves in the empowerment and motivational discourses, with the aim to mitigate and silence entrepreneurial discourses. Besides, they also aim to convince the future client that the learning process of a different language is part of an appropriation/acquisition, as though it were a product that one can consume and benefit from.

Our interest to understand how the meanings move in the language institutes advertising campaigns is related to the fact that these instances construct discursivities that reflect in the relation between the Brazilian subject and the English language, prompts effects that the regular school (both public and private), for example, is not a legitimate place for the learning of a foreign language and, thus, language institutes are the only qualified places for this; or even that the process of learning and teaching may occur in a guaranteed and harmonious way (as long as one enrolls in a particular language institute).

It is relevant to state that several studies in Applied Linguistics that work with the notion of empowerment have Paulo Freire’s reflections as reference⁵. For the educator, the empowerment neither consists of providing the other with power nor it is a psychological or individual act; As Freire would point it, empowerment is conceived as an awareness process, essentially related to social and political aspects. It is, therefore, a

[...] process that emerges from social interactions in which we, human beings, are constructed and, while we critically problematize reality, we improve our “awareness”, discover breaches and ideology; that process of awareness provides us with “power” to transform the social relations of domination, and this power leads us to freedom and redemption (GUARESCHI, 2008, p. 166).

Nevertheless, the empowerment discourse defended by the SEI produce an entirely contrary effect when compared to Freire’s, once they are based on the belief that it is possible to ‘obtain’ the language and, thereafter, the power, which is then seen as abstract and neutral entity that does not depend on social-political-ideological relations. As this concept is defended, the SEI corroborate the imagery of a static language, which works on its own, a language which is free from historicity and temporality and, because of this, is depoliticized.

⁵ Check, for instance, Silva and Diniz (2014) and Silva (2015).

In terms of the meaning effects deriving from the *motivational discourses*, we can highlight the possible failure in the learning process that is originated from the learners' frustration processes. Enticed by the speed and efficiency offered by the language courses, they ultimately encounter themselves in the complex, tense and conflictive process of learning a different language.

At last, it is necessary to reaffirm that those discourses obliterate the fact that, as the learner of a foreign language is a mother tongue subject, it is necessary to highlight that the encounter with another language is always an encounter-confront of voices, subjectivity, different historical, ideological, social and cultural positions, which ratifies the fact that the subject-foreign language relation is always singular and heterogeneous. Hence, it is not possible to know if while learning the English language, the learner will be involved by the language, or if he/she will speak with confidence, if he/she will write his/her own history (no matter what is understood by this), if he/she will find a good job etc., once the language is opaque, heterogeneous and incomplete, and, thus, mastering it is a matter of (im)possibility.

A discursive notion on AL may contribute to the comprehension of the learning and teaching process as well as the foreign language teachers formation process as "[...] discursive spaces in which multiple voices are evoked from different social spaces and from different discourses" (GUILHERME, 2011, p. 75), problematizing naturalized discursivities that become historically unquestionable.

REFERENCES

- BAGHIN-SPINELLI, D. C. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- BAKHTIN, M. M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. [1929].
- BAKHTIN, M. M. . *Estética da criação verbal*. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003. [1953].
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERTOLDO, E. S.; AGUSTINI, C. L. H. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada & contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.14, n. 3, p. 511-532, jul./set. 2014.
- CARMAGNANI, A. M. G. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 413-421.
- CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.

CORACINI, M. J. R. F. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. S. (Org.). *Pesquisas em lingüística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Universitária, 2003. p. 17-33.

CARMAGNANI, A. M. G. A Babel controlada: mídia e representação de língua(s) estrangeira(s). In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 341-357.

DAMIANA, B. Poder e Supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 877-886.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London, v. 4, p. 43-69. 1998.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 137-162. [1979].

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GÓMES, P. C. A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 53-77, jul./dez. 1999.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: Catchline, AILA, 1999. p. 57-68.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 11, p. 213-227. 2007.

GRIGOLETTO, M. A língua inglesa no discurso publicitário no Brasil: a produção de entre-lugares. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 287-313, jun. 2011.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 165-166.

GUILHERME, M. F. F. O Discurso Midiático Institucional para o Ensino de Segundas Línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). *Análise do discurso: unidade e dispersão*. EntreMeios: Uberlândia, 2004. p. 197-209.

GUILHERME, M. F. F. A construção da subjetividade do graduando em Letras em enunciação institucional sobre competência oral em língua inglesa. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p.135-156.

GUILHERME, M. F. F. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). *Slovo* - O círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Appris, 2011. p.59-78.

GUILHERME, M. F. F. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C.; BÁRBARA, L.(Org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplificadores em (inter)ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 37-56.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. In: _____ (Org.). *Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente*. Curitiba: CRV, 2013. p. 35-54.

JURACH, I. A imagem do sujeito aprendiz de língua estrangeira representada nos *folders* de propaganda de cursos de idiomas. *Coleção HiperSaberes*, Santa Maria, v. 2, p. 135-148, dez. 2009. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante: In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Org.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: RG Editores, 2011. p. 401-410.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NERY, V. C. A. Construção do discurso publicitário na sociedade contemporânea. *OPSS - Revista do NIESC*, v. 5, p. 7-21, 2005.

PAIVA, V. L. M. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. *Rua*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998. p. 213-230.

RIBAS, F. C. The role of self-concepts in students' motivation in the Brazilian EFL context. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, p. 463-486, jul./dez. 2009.

RIBAS, F. C.; PERINE, C. M. O que motiva graduandos a iniciar um curso de inglês a distância? *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, p. 245-271, jun. 2014.

SANTOS, J. B. C. dos. A instância enunciativa sujeitodal. In: _____ (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83-101.

SERRANI, S. M. Abordagem Transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta Arede. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, jul./dez. 2014.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagem: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, out./dez. 2015.

Recebido em 10/10/2016. Aceito em 10/02/2017.

A MULTIMODALIDADE NAS REVISTAS ELETRÔNICAS GERENCIADAS PELO *OPEN JOURNAL SYSTEMS*(OJS) A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA SOCIAL

LA MULTIMODALIDAD EN REVISTAS ELECTRÓNICAS GESTIONADAS POR EL *OPEN JOURNAL SYSTEMS* (OJS) DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SEMIÓTICA SOCIAL

MULTIMODALITY IN ELECTRONIC JOURNALS MANAGED BY THE *OPEN JOURNAL SYSTEMS* (OJS) FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL SEMIOTICS

Leila Rachel Barbosa Alexandre*

Universidade Federal de Minas Gerais | Universidade Federal do Piauí

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar, considerando a perspectiva da Semiótica Social, a organização multimodal de revistas acadêmicas eletrônicas produzidas e geridas pelo *Open Journal Systems* (OJS) a partir dos quatro domínios relacionados à construção de significados dos textos multimodais: discurso, design, produção e distribuição. Em virtude desse objetivo, tomamos como base teórica, principalmente, Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) e Kress (2003, 2015) e analisamos, além de exemplares dessas revistas eletrônicas, informações constantes no manual que trata da utilização do OJS. Tendo em vista a análise empreendida, foi possível verificar forte influência das ideologias da comunidade discursiva acadêmica e das suas práticas tradicionais em meio impresso na orquestração multimodal das revistas analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica Social. Multimodalidade. Revistas acadêmicas eletrônicas.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar, teniendo en cuenta la perspectiva de la Semiótica Social, la organización multimodal de revistas académicas electrónicas producidas y gestionadas por el *Open Journal Systems* (OJS) a partir de los cuatro dominios relacionados con la construcción de significados de textos multimodales: discurso, diseño, producción y distribución. Debido a este objetivo, se toma como base teórica, principalmente, Kress y Van Leeuwen (2001, 2006) y Kress (2003, 2015) y se analizan, así como ejemplares de esas revistas electrónicas, la información contenida en el manual que se ocupa del uso del OJS. En vista del análisis realizado, se observó una fuerte influencia de las ideologías de la comunidad de discurso académico y sus prácticas tradicionales en medio impreso en la orquestación multimodal de las revistas analizadas.

PALABRAS-CLAVE: Semiótica Social. Multimodalidad. Revistas académicas electrónicas.

ABSTRACT: The present article aims to analyze, considering the perspective of the Social Semiotics, the multimodal organization of electronic academic journals produced and managed by the *Open Journal Systems* (OJS) from the four domains related to the construction of meanings of the multimodal texts: discourse, design, production and distribution. Because of this goal, we use mainly Kress and Van Leeuwen (2001, 2006) and Kress (2003, 2015) as the theoretical basis, and we analyze both the issues of these electronic journals and the information from the manual that deals with the use of the OJS. Considering the analysis performed, it was possible to verify a strong influence of the ideologies of the academic discourse community and of its traditional practices in print media in the multimodal orchestration of the analyzed journals.

KEYWORDS: Social Semiotics. Multimodality. Electronic academic journals.

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos as influências das novas tecnologias de informação e comunicação para as práticas textuais tradicionais, não raramente tendemos a considerar que, já que as tecnologias atualmente disponíveis permitiriam uma tal facilidade de utilização de recursos multimodais, as práticas textuais tradicionais, quando realizadas em meio digital, sofreriam mudanças radicais. Entretanto, para além das possibilidades e facilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos de um meio, há a influência das comunidades discursivas específicas na construção dos textos.

Dentro desta perspectiva, o objetivo do presente artigo é analisar, sob o viés da Semiótica Social, conforme entendida por Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) e Kress (2003, 2015), a orquestração de modos semióticos realizada em revistas acadêmicas eletrônicas gerenciadas e publicadas pelo sistema OJS¹ (Open Journal Systems) a partir, principalmente, dos quatro estratos relacionados à construção de significados dos textos multimodais: discurso, design, produção e distribuição (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Para tanto, são analisados, além de dois exemplares dessas revistas eletrônicas — *Alfa* e *Cadernos de Estudos Linguísticos* —, informações constantes em manual que trata da utilização do OJS.

Na próxima seção, “A produção de significados na Semiótica Social”, apresentaremos os pressupostos teóricos da Semiótica Social, focando em como essa teoria enxerga o processo de construção de significados e, conseqüentemente, fornecendo subsídios para que o objeto semiótico aqui analisado seja visto a partir dessa ótica. Considerando que nossa análise acontece a partir de um objeto semiótico, que, além de utilizar recursos tecnológicos digitais, tem uma contrapartida no meio impresso, na terceira seção, “Multimodalidade e Novas Tecnologias”, discutiremos como as facilidades oferecidas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação influenciam as possibilidades de orquestração dos modos semióticos que constroem os textos.

A quarta seção, “Os estratos de construção de significados dos textos multimodais”, é onde nos dedicamos a apresentar os quatro domínios de construção de significado dos textos multimodais — discurso, design, produção, distribuição — indicados em Kress e Van Leeuwen (2001), que servirão à nossa análise das revistas acadêmicas eletrônicas. Na quinta seção, apresentamos os Procedimentos Metodológicos que nortearam nosso trabalho. Já na sexta seção, “A construção de significados nas revistas eletrônicas”, procedemos à análise da organização multimodal das revistas acadêmicas eletrônicas a partir, principalmente, dos quatro estratos apresentados na seção anterior, de maneira a relacioná-los e tratá-los em seus pontos de convergência e imbricamento.

2 A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA SEMIÓTICA SOCIAL

Para a Semiótica Social, há pelo menos três características que identificam o signo: a de que, diferente do que preconizava Saussure (2012), não há arbitrariedade na relação entre forma e significado dos signos e, por isso, todos os signos são motivados (BEZEMER; KRESS, 2015; HODGE; KRESS, 1988); a de que “[...] o signo é sempre moldado pelo ambiente em que é realizado e pelo seu lugar

¹ O sistema *Open Journal Systems* (OJS) foi desenvolvido pelo *Public Knowledge Project da University of British Columbia* e, no Brasil, recebeu o nome de Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), sendo traduzido e adaptado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

nesse ambiente [...]”² (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 9); e a de “[...] que cada modo oferece certos potenciais para fazer significado: cada um tem *affordances* específicas [...]”³ (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 10). Segundo essa abordagem, os signos são frutos de escolhas feitas por agentes, com base em aspectos relativos aos seus interesses, mas também são influenciados pelas práticas sociais onde têm lugar e pelos modos e recursos disponíveis para realizá-los e, por isso, são também convencionalizados (KRESS, 2003).

Para a Semiótica Social, os significados e os modos através dos quais eles são materializados são resultado de ação, de um trabalho semiótico, tanto de articulação dos signos, feito no âmbito da produção de sentidos, pelos agentes que constroem os textos, quanto de interpretação dos signos, realizada pelo trabalho do leitor ou da audiência (KRESS, 2003). Nessa perspectiva, os significados são feitos, construídos, ao invés de apenas estarem disponíveis para serem usados, por isso espera-se que os agentes dessa construção tomem decisões sobre a melhor maneira de expressar o que têm em mente e o que é adequado para a situação e se preocupem com a compreensão da mensagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Segundo Kress (2015, p. 69),

O conceito de trabalho semiótico assume uma participação social comum na formação de recursos culturais/semióticos. A noção de interesse reconhece o fato de que eu tenho sido moldado e tenho moldado a mim mesmo, nos mundos sociais — nas comunidades — nos quais tenho participado: tendo sido agente no meu engajamento com os recursos de comunidades específicas, culturalmente e semioticamente, moldadas socialmente, utilizando as ferramentas — de qualquer tipo —, moldadas por gerações de pessoas engajadas antes de mim, na minha nova formação de recursos, no meu uso deles.⁴

Essa citação dá destaque para o caráter social do interesse que move os agentes que realizam o trabalho semiótico, ficando claro que, embora haja motivações pessoais para a realização desse trabalho, os sujeitos são resultado também de suas práticas sociais em comunidades específicas, o que influencia as suas escolhas e novas construções semióticas, e também estão sujeitos às possibilidades e restrições dos recursos já construídos nessas comunidades de prática e moldados por elas. Fica evidenciado aí que o trabalho semiótico é palco de um jogo entre forças de estabilidade e instabilidade (BEZEMER; KRESS, 2015): a força de estabilidade é marcada pelas convenções, pelas relações de poder, pelas maneiras de utilização de modos e recursos semióticos associados e moldados por uma comunidade de prática, que influenciam todo trabalho semiótico realizado no interior dela; já a força de instabilidade vem dos agentes que, a partir dos recursos e características disponíveis nessa comunidade, trabalham a partir de seus interesses e das necessidades sociais que surgem para realizar novas ações semióticas específicas.

3 MULTIMODALIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS

A Semiótica Social, como aqui está sendo tratada, assume que todo texto é sempre multimodal (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997), de maneira que os modos semióticos que o compõem são orquestrados conforme seus potenciais e limitações, suas *affordances*, para produzir significado (KRESS, 2003). Sendo “modo” entendido por Kress (2003, p. 45) como “[...] o nome para um recurso moldado socialmente e culturalmente para representação e comunicação [...]”⁵, fica evidenciada sua estreita relação com o meio social em que é realizado e no qual realiza ações. Assim é que a escrita, a imagem e a música, por exemplo, são modos semióticos, cada qual possuidor de *affordances* que fazem com que eles sejam mais ou menos adequados para a construção de significados específicos em contextos sociais também específicos.

² No original: “The sign is always shaped by the environment in which it is made, and its place in that environment”.

³ No original: “[...] each mode offers certain potentials for making meaning: each has specific affordances”.

⁴ No original: “The concept of semiotic work assumes a common social participation in the shaping of cultural/semiotic resources. The notion of interest acknowledges the fact that I have been shaped, and have shaped myself, in the social worlds — in the communities — in which I have participated: having been agentive in my engagement with the resources of socially shaped, culturally and semiotically specific communities, using the tools — of whatever kind — shaped by generations of those engaged before me, in my new shaping of resources, in my use of them”.

⁵ No original: “Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication”.

Os modos e suas *affordances* constroem os textos, os quais, por sua vez, têm um “lugar de aparecimento”, que, segundo Kress (2003, p. 48), “[...] tem suas ordenações e regularidades inerentes e culturalmente produzidas, as quais têm efeitos nos textos que aparecem nesses lugares [...]”⁶. Esses lugares de aparecimento são estreitamente dependentes das tecnologias de informação e comunicação, as quais são entendidas por Kress (2015, p. 52) como “[...] uma gama de recursos culturais, socialmente feitos, que estão envolvidos na produção do material dos significados; que têm efeitos que dão forma sobre os significados feitos; e que estão envolvidos na exibição e distribuição desses significados-como-textos”⁷.

Essas tecnologias, disponíveis em uma determinada sociedade e em determinada época para materialização dos seus textos, são, por isso, também vistas, pelos estudos empreendidos na Semiótica Social, como parte do processo de construção de significados dos textos multimodais. A partir dessa perspectiva, as novas tecnologias de informação e comunicação oferecem facilidades para a escolha e a orquestração dos modos (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), cada uma do seu jeito, o que tem permitido uma profusão de textos multimodais produzidos por tantas pessoas e com recursos que antes não eram possíveis.

Dentro desse cenário, Kress (2003) aponta que, atualmente, os textos aparecem predominantemente na tela (digital), a qual, segundo ele, é organizada pela lógica da imagem, diferentemente da página (impressa), cuja lógica é a da escrita. Nesse caso, para Kress, o lugar de aparecimento, por causa dessa lógica, influencia a escolha e o arranjo dos modos que construirão os textos que estão suportados nesses locais, de maneira que, mesmo os textos escritos, quando aparecem na tela, passam a serem regidos pela lógica da imagem, a qual dominará “[...] a ordenação, a forma, a aparência e os usos da escrita [...]”⁸ (KRESS, 2003, p. 48).

Ainda assim, no caso das revistas acadêmicas eletrônicas em análise, essa lógica é subvertida em vários pontos, por causa da forte influência da prática impressa nos textos digitais no meio acadêmico. Por isso, em determinados momentos, veremos claramente que a lógica da imagem se sobrepõe à da escrita, mas, em outros, a lógica da escrita se sobrepõe à da imagem. Dessa maneira, é preciso ter cautela acerca do verdadeiro papel das novas tecnologias na diversidade de textos multimodais que temos atualmente, pois, conforme Kress (2003, p.49), a facilidade tecnológica sozinha não está liderando essa mudança, mas sim “coincide com mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, que em conjunto estão produzindo e empurrando essa mudança”⁹.

4 OS ESTRATOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DOS TEXTOS MULTIMODAIS

Kress e van Leeuwen (2001) apresentam quatro domínios de prática, estratos, que interagem para construir os significados em textos multimodais, de maneira não hierárquica: discurso, design, produção e distribuição. Os discursos, segundo os autores, são “[...] conhecimentos socialmente construídos de (algum aspecto da) realidade [...]”¹⁰ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4) e, portanto, são responsáveis pela manutenção ou pela contestação de valores, crenças e ideologias associados às comunidades de prática a partir das quais são construídos. Os discursos são algo subjacente às práticas sociais e podem ser materializados de diferentes maneiras, em diferentes modos, meios, gêneros e textos.

O segundo domínio, o do design, “[...] está no meio do caminho entre conteúdo e expressão [...]”¹¹ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5), e constitui o planejamento de como esse conteúdo pode ser expresso, por isso é abstrato, não é ainda a materialização textual e pode nem mesmo chegar a ser. As *affordances* dos modos e as facilidades das mídias fornecem possibilidades, restrições e

⁶ No original: “[...] have their inherent and culturally produced orderings and regularities, which have effects on the texts which appear in these sites”.

⁷ No original: “[...] a range of socially-made, cultural resources, which are involved in making meanings material; which have shaping effects on the meanings made; and which are involved in the display and distribution of these meanings-as-texts”.

⁸ No original: “[...] the ordering, shape, appearance and uses of writing”.

⁹ No original: “[...] the technological facility coincides with social, cultural, economic and political changes, all of which together are producing and pushing that change”.

¹⁰ No original: “[...] socially constructed knowledge of (some aspect of) reality”.

¹¹ No original: “Design stands midway between content and expression”.

ferramentas para a construção dos textos, mas é o planejamento de quais e como esses elementos serão arranjados, com que objetivo, para que audiência, em quais contextos sociais, em que ambiente que possibilita que os textos multimodais realizem ações de fato (KRESS, 2003). Esse planejamento é o que a Semiótica Social chama de “design”, uma projeção dos interesses do realizador do texto para tomar decisões sobre o arranjo que um determinado produto textual assumirá.

O terceiro domínio é o da produção, que se refere à “[...] organização da expressão, à articulação material atual do evento semiótico ou à produção material atual do artefato semiótico[...]”¹² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 6). Esse é o domínio que concerne mais especificamente ao meio material de execução, enquanto o domínio do design trata mais especificamente dos modos semióticos. Entretanto, como asseveram Kress e Van Leeuwen (2001), muitas vezes é difícil separar esses dois domínios, pois, como dito anteriormente, os recursos tecnológicos e suas possibilidades e restrições disponibilizados em um meio, em um lugar de aparecimento, influenciam a orquestração dos modos semióticos que terão lugar nele (por exemplo, permitindo alguns modos e outros não ou tornando obrigatórias determinadas composições multimodais) e, assim, as características do meio de produção tornam-se um elemento importante que o realizador do texto deverá levar em conta ao planejar um produto semiótico, ao elaborar seu design.

O domínio da distribuição é responsável pela “preservação e distribuição”¹³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 7) de um produto semiótico, pelas maneiras e lugares pelas quais ele se apresenta à sua audiência. Embora esse domínio tenda a não ser visto como importante no processo de construção de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), ele pode interferir no processo semiótico na medida em que as formas de apresentação de um texto podem modificar suas características e, conseqüentemente, as maneiras como a audiência irá interagir com ele e construir significados a partir dele, o que deve ser levado em conta no processo de design e produção. Esse domínio torna-se particularmente importante diante da grande quantidade de meios de veiculação de produtos semióticos, possibilitados pelas novas tecnologias.

Essa importância fica evidenciada quando observamos, por exemplo, a possibilidade de veiculação de produtos semióticos em múltiplas telas (computador, *tablet*, celular). A depender da tela em que um site ou aplicativo é acessado, pode haver modificações na organização dos modos que os compõem para facilitar a leitura ou para permitir funcionalidades específicas relacionadas ao aparelho de veiculação. Essas adaptações são programadas/planejadas (portanto, influenciam o design) e são executadas (no domínio da produção) a depender da maneira como o produto semiótico será distribuído. Se não há, por parte do responsável pelo site ou aplicativo, a preocupação com a distribuição do produto que construiu, esse produto pode ser desconfigurado em sua organização semiótica ou não servir às funções para as quais foi planejado, o que pode inviabilizar a interação do público com ele, simplesmente porque o meio de distribuição foi alterado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para empreender nossas análises, observamos duas revistas eletrônicas da área de linguística: *Alfa*, que é publicada pela UNESP/Araraquara, e *Cadernos de Estudos Linguísticos*, publicada pela UNICAMP. Para chegar a esses dois exemplares de revistas acadêmicas eletrônicas, primeiramente empreendemos uma pesquisa na plataforma de busca Google, a partir dos termos *revista linguística*. Gerados os resultados de busca, utilizamos dois critérios para escolher as revistas que seriam utilizadas em nossas análises. O primeiro e mais básico consistiu em escolher apenas revistas eletrônicas que fossem gerenciadas pelo sistema OJS (Open Journal Systems), que é o foco deste estudo. O segundo foi o de que as revistas fossem classificadas pelo sistema Qualis-Periódicos/CAPES¹⁴ no estrato A1 na área de Letras/Linguística (escolhida pela nossa maior familiaridade com suas práticas), o que nos permitiria

¹² No original: “[...] to the organization of expression, to the actual material articulation of the semiotic event or the actual material production of the semiotic artifact”.

¹³ No original: “[...] preservation and distribution”.

¹⁴ O Qualis-Periódicos é “[...] um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

observar revistas que fossem vistas como importantes ou representativas pela comunidade acadêmica dessa área, considerando que, em grande parte, essa percepção é influenciada pela avaliação realizada por esse sistema.

Ressaltamos que, embora saibamos ser possível visualizar listas de periódicos classificados em cada estrato Qualis por meio da página <<https://qualis.capes.gov.br/>>, preferimos utilizar um sistema de busca mais popular para nos aproximarmos da experiência de busca na internet mais cotidiana, em que os primeiros resultados mostrados acabam ficando em posição de evidência, o que pode induzir o leitor a se contentar com eles e não buscar outros *links* nas demais páginas de resultados. É por isso também que os dois critérios de escolha mencionados anteriormente foram aplicados somente aos resultados de busca que apareciam na primeira página de resultados do Google, o que nos fez chegar às duas revistas mencionadas neste trabalho.

Esse procedimento é justificado a partir da nossa crença de que, se, ao digitarmos esses termos de busca, as duas revistas aparecem entre as primeiras posições da lista de resultados, elas passam a constituir um paradigma relevante para esse leitor, que prefere se concentrar nos primeiros resultados, sobre como é a aparência de uma revista Qualis A1 da área de Linguística, o que pode balizar a percepção desse sujeito em relação a outras revistas acadêmicas. Além disso, acreditamos que a observação de duas revistas é suficiente para nossa análise, visto que o nosso foco não consiste na comparação entre as peculiaridades inerentes a cada revista gerenciada pelo OJS, mas sim nas possibilidades e restrições oferecidas por esse sistema para a orquestração de modos semióticos que se materializa nas publicações que escolhemos, assim como se materializa nas outras publicações gerenciadas pelo mesmo sistema.

Escolhidas as revistas eletrônicas e sabendo que elas podem ser acessadas em diferentes telas, delimitamos nosso trabalho apenas à sua versão para desktop/computador, ou seja, aquela que é feita para ser vista em telas de computadores de mesa e notebooks. Esse recorte tornou-se necessário considerando a possibilidade de haver modificação na maneira como os sites se apresentam, a depender da tela (celular ou *tablet*, por exemplo) em que são visualizados, o que nos demandaria uma análise comparativa que não faz parte especificamente dos nossos propósitos para essa pesquisa, embora possa ser objeto de estudos futuros.

Tendo em vista nosso objetivo de analisar a orquestração de modos semióticos realizada nas revistas acadêmicas eletrônicas gerenciadas e publicadas pelo sistema OJS com foco nos quatro estratos relacionados à construção de significados dos textos multimodais (discurso, design, produção e distribuição), coletamos também informações constantes no manual¹⁵ que trata da utilização do OJS, para que fosse possível verificar as intenções que podem ter guiado a construção desse sistema de publicação de revistas e os possíveis efeitos que essa construção causa no produto semiótico (a revista eletrônica) e no público que o interpreta. Assim, as informações do manual nos permitiram entender as possibilidades e restrições oferecidas pelo sistema OJS, principalmente no que se refere ao que é passível de ser modificado pelos editores das revistas e o que é fixo, o que nos propiciou o entendimento de como as imposições do sistema e as modificações realizáveis pelos editores interagem nos quatro estratos e se materializam de maneira específica nos sites das revistas que analisamos.

6 A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS REVISTAS ELETRÔNICAS

Grande parte das revistas acadêmicas eletrônicas brasileiras é gerenciada e publicada pelo OJS, seja esse sistema usado em sua versão original ou em sua versão brasileira, o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), que é recomendado pela CAPES. Esse sistema, conforme seu manual,

[...] busca reduzir o tempo e a energia devotados às tarefas administrativas e de secretariado associadas à produção de uma revista, enquanto melhora a preservação dos registros e a eficiência dos processos editoriais. Busca também aperfeiçoar a qualidade da publicação científica e acadêmica através de várias inovações, desde a transparência das políticas ao aprimoramento da indexação da revista (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2006, p. 6)

¹⁵ O manual que aqui analisamos foi traduzido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Em <<https://pkp.sfu.ca/files/OJSinanHour.pdf>>, é possível encontrar o manual em sua língua original.

Esses objetivos declarados para a existência do sistema, que é baseado em software livre, parecem relacionados apenas a funcionalidades administrativas e técnicas. Entretanto, as possibilidades e restrições oferecidas pelos recursos tecnológicos disponibilizados pelo sistema (que, sendo baseado em software livre, busca constantemente ser melhorado por meio da colaboração de seus usuários) têm consequências para a orquestração de significados materializada na interface dos sites construídos por meio dele, que revelam aspectos da ideologia típica das práticas acadêmicas.

Quando se observa uma comunidade de prática específica, como a acadêmica, por exemplo, que é aqui de nosso interesse, verifica-se que há um discurso comum inerente a todos os textos que são produzidos a partir dela e que se manifesta nos diferentes modos e arranjos semióticos que são escolhidos para compô-los. Em relação especificamente à comunidade discursiva acadêmica, o discurso que permeia seus textos é o da valorização da padronização, da normatização, da institucionalidade, da impessoalidade, da objetividade e da expertise, que, como veremos ao longo deste trabalho, está presente também no arranjo das revistas acadêmicas eletrônicas.

Ao falarmos no processo de articulação de significados envolvidos na produção das revistas eletrônicas através do OJS, torna-se complicado separar responsabilidades de design e de produção, visto que grande parte do que é materializado na produção já é predeterminado pelo sistema e vale para qualquer revista que utilize suas ferramentas, mas há também uma série de escolhas que são feitas pelos responsáveis pela elaboração de cada revista.

De acordo com Bezemer e Kress (2015, p. 112), “[...] neste nível da aparência, o texto é composto por uma complexa interação entre diferentes tipos de ‘designers’ (designers de plataformas e algoritmo e os autores dos textos individuais) e leitores, em formas típicas das plataformas digitais [...]”¹⁶. Assim, consideramos que, nesse caso, o design relacionado ao planejamento da publicação de uma revista eletrônica é derivado de um processo anterior de escolha e formatação das possibilidades e restrições do sistema como um todo, feito pelos seus programadores, e das escolhas de orquestração de significados realizadas pelos responsáveis de cada revista, dentro dos limites impostos pelo design do sistema. Em vista disso, a produção dessas revistas evidencia a interação dos componentes derivados das duas fontes.

Do ponto de vista da articulação de significados, as escolhas de design evidenciadas nas revistas eletrônicas gerenciadas pelo OJS indicam valorização da padronização e da simplificação, o que é confirmado pela citação mencionada anteriormente, que apresenta os objetivos do sistema e permite entrever que há a ideia de que ele realizaria e simplificaria tarefas administrativas e técnicas para que o corpo editorial da revista se concentre de fato nas tarefas editoriais.

Visto que a estrutura dos sites baseados nesse sistema, mesmo que com adaptações, é reproduzida massivamente, fica subentendido que as escolhas em relação ao aspecto visual da produção da revista eletrônica são consideradas mais técnicas, mais previsíveis, ao ponto de serem padronizadas. Essa maneira de lidar com as escolhas de design fornece, em grande parte, uma identidade visual marcada e padronizada ao conjunto de revistas publicadas através do OJS — assemelhando-se às normas tácitas vigentes na comunidade acadêmica para a formatação de seus textos e permitindo que a audiência (mais experiente, em geral) possa perceber que está em uma revista eletrônica e navegá-la com mais propriedade — e restringe as possibilidades multimodais que poderiam ser utilizadas para personalização da revista, considerando as tantas ferramentas disponibilizadas em meio digital para isso.

¹⁶No original: “On this level of appearance, text is composed through a complex interaction between different types of ‘designers’ (platform and algorithm designers and the authors of individual texts) and readers, in ways typical of digital platforms”.

Figura 1: Página Inicial da revista eletrônica “Cadernos de Estudos Linguísticos”

Fonte: Caderno de Estudos Linguísticos (1978-)

Em geral, as revistas eletrônicas geridas pelo OJS, ao serem acessadas, apresentam um aspecto parecido ao da Figura 1, com modificações nas cores e no logo que representa a revista. Há um cabeçalho com as cores representativas da revista, em geral monocromáticas, ocupando a parte superior da página, na qual é alocado o logo da revista. Abaixo do cabeçalho, no menu horizontal, chamado, no manual de utilização do sistema (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2006), de “Barra de Navegação”, são apresentadas as seções do site, sendo frequente a divisão e a ordem que são evidenciadas na imagem.

É importante ressaltar que, embora as seções do menu possam ser acessadas em qualquer ordem, de acordo com os objetivos do usuário que acessa o site, é provável que haja, no processo de design do site, uma preocupação com a indicação de uma ordem adequada de acesso às seções. Um desses indícios é a presença da seção “CAPA” ocupando a primeira posição no menu. A escolha por essa nomenclatura revela uma associação com um elemento típico das revistas impressas, que constitui o primeiro elemento com o qual, quase que obrigatoriamente, o leitor tem contato ao manusear esse suporte. Entretanto, diferentemente das capas de revistas impressas, além do logo da revista eletrônica e dos logos dos sistemas que a indexam (esses últimos na parte inferior da página), não costuma haver imagens nessa página inicial.

Em relação ao design das revistas eletrônicas construídas a partir do OJS, é possível afirmar que há um foco na padronização, o que fica claro pela maneira de construir as revistas: através do preenchimento de formulários, os quais possibilitam a atualização dos campos ligado à personalização da revista de acordo com as especificidades que apresenta em relação a outras revistas. As atualizações permitidas são, em sua maioria, concernentes ao texto verbal, ficando as possibilidades de escolha de textos não verbais geralmente restritas à imagem do cabeçalho, às cores utilizadas na página e às imagens das capas de cada edição da revista.

Essa característica evidencia uma aproximação com as práticas textuais acadêmicas em geral, que são fortemente calcadas no texto verbal. Nesse caso, ainda que as revistas eletrônicas estejam alocadas em sites, o que, em tese, permite uma ampla possibilidade de orquestração de modos, o discurso acadêmico acaba por agir através da padronização do OJS, restringindo essa orquestração, em grande parte, aos modos tradicionalmente usados nas revistas acadêmicas impressas.

A relação entre o design planejado para essas revistas eletrônicas e aquele típico das revistas acadêmicas impressas fica evidenciada, por exemplo, quando, ao verificarmos a produção de uma dessas revistas, acessamos o menu “Atual”, que leva à última edição publicada:

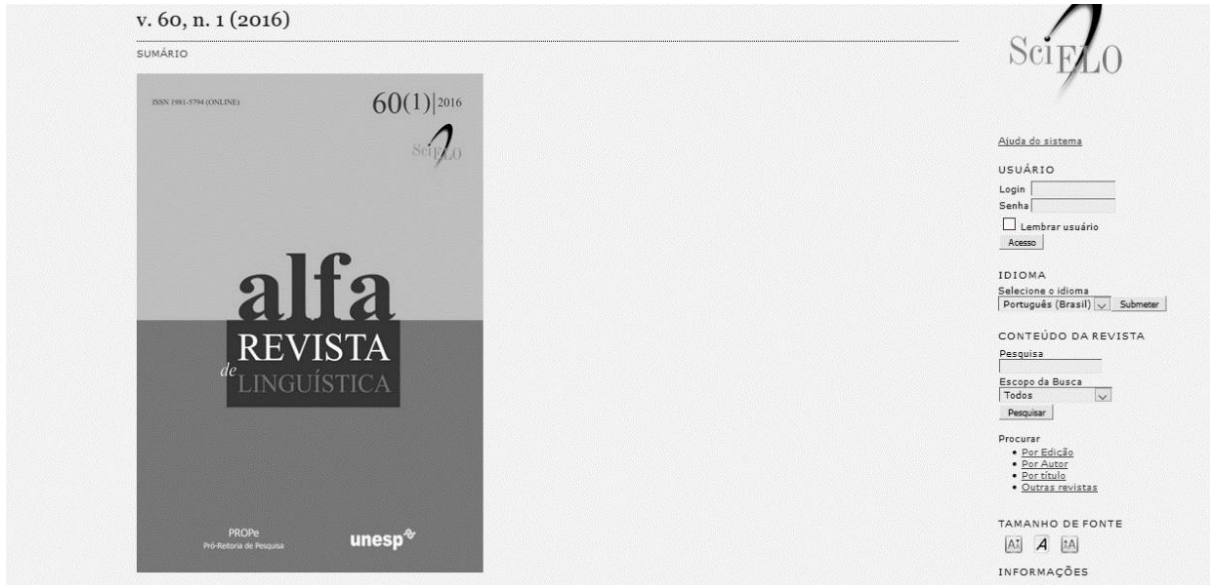


Figura 2: Capa de edição da Revista Alfa

Fonte: Alfa (2016)

Na Figura 2, vemos uma imagem que se assemelha à capa de publicações periódicas acadêmicas impressas e, ao clicarmos nessa “capa”, somos direcionados para a seguinte tela:

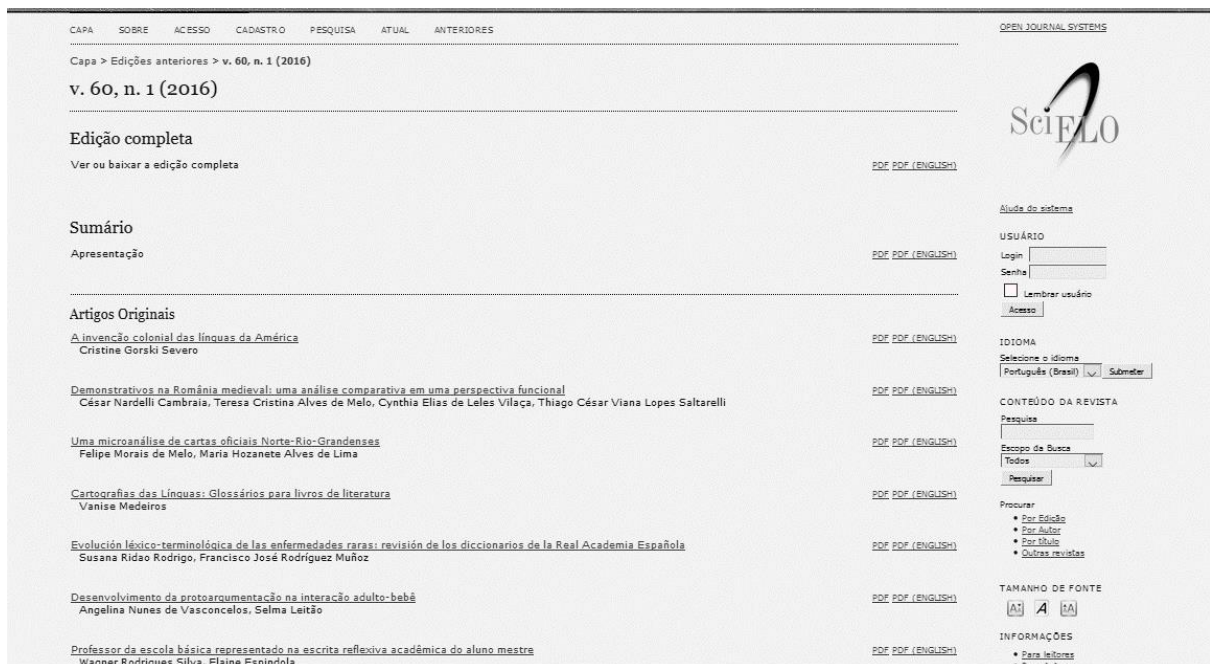


Figura 3: Sumário de edição da revista Alfa

Fonte: Alfa (2016)

Na figura 3, vemos um Sumário, com aspecto semelhante ao das publicações impressas, com informações dispostas em blocos lineares, de cima para baixo. À direita do nome de cada artigo, no lugar da designação das páginas, comum nos sumários das publicações impressas, há links para acessar os arquivos em PDF dos artigos. É possível afirmar que, nesse caso, embora haja uma distinção derivada da diferença entre os recursos dos meios de materialização textual (o impresso faz sua ligação entre sumário e conteúdo através de numeração de páginas, enquanto, para o digital, a possibilidade mais adequada para fazer essa ligação é a utilização de links), uma manutenção do construto visual tipicamente associado a um sumário procura ser mantida.

Quando falamos da relação entre audiência e domínios da construção do texto multimodal, há evidências de que os domínios de design e produção operam visando a uma audiência presumida ou público-alvo e o domínio de distribuição é o que de fato proporciona o contato entre esses outros dois domínios e a audiência real, a qual não coincide necessariamente com a audiência presumida. No caso em análise, infere-se que a audiência presumida é composta por indivíduos que já possuem algum grau de imersão nas práticas discursivas da comunidade acadêmica e possuem habilidades para navegar e agir utilizando os produtos digitais produzidos no interior dessas práticas.

Embora a padronização apresentada pelas revistas produzidas e gerenciadas pelo OJS seja derivada, em grande parte, dos próprios recursos oferecidos pelo sistema e das limitações que ele impõe, não há como afirmar que o público que acessa essas revistas, a audiência real, tem plena consciência do seu processo de articulação. Assim, o produto semiótico multimodal apresentado nesses sites, quando passa pelo processo de interpretação da sua audiência real, é visto conforme se apresenta no seu meio de distribuição e as experiências desse público que, se tiver tido contato anterior com a prática de produção acadêmica na internet e perceber a ampla padronização das revistas eletrônicas, pode facilmente navegar nos menus, seções e caixas de busca ou preenchimento de informações para realizar as ações que deseja.

Mesmo na hipótese de que, na produção das revistas, não fosse levado em conta o que é aceitável ou desejável para a comunidade acadêmica, mas apenas as características técnicas e administrativas para realizar determinadas ações, ainda assim, no momento do trabalho de interpretação feito pelo público, a maneira de apresentação do produto semiótico é percebida à luz do que esse público conhece sobre as práticas acadêmicas, pois o processo de interpretação precisa da ancoragem nas práticas da comunidade discursiva responsável pelo produto semiótico. No entanto, no caso de usuários menos experientes, pode haver dificuldades relacionadas à construção visualmente pouco atrativa e pouco intuitiva dessas revistas, que difere da profusão de orquestração de modos que é comumente vista na web, assim como à apresentação muito próxima da que se mostra nas revistas acadêmicas impressas, voltadas para um público específico.

7 CONCLUSÃO

A partir dos pressupostos vigentes na Semiótica Social, foi possível entender que, embora haja uma ampla disponibilidade e facilidade de recursos tecnológicos para produção de textos atualmente, esses recursos não respondem sozinhos pelas possíveis mudanças em relação às possibilidades de orquestração de modos semióticos disponíveis, já que as ideologias e regularidades das comunidades de prática discursiva que produzem os objetos semióticos influenciam fortemente o trabalho semiótico operado a partir deles.

Esse fato foi constatado na análise das revistas acadêmicas eletrônicas construídas a partir do OJS como objetos semióticos, visto que os quatro estratos de construção de significado em textos multimodais, envolvidos no trabalho semiótico de articulação e interpretação dessas revistas revelaram-se fortemente influenciados pelas ideologias e práticas, inclusive práticas textuais anteriores, da comunidade discursiva acadêmica. Assim, mesmo que as facilidades do meio tecnológico tenham levado a adaptações para que as publicações acadêmicas tivessem lugar no meio digital, os modos escolhidos e a utilização das *affordances* desses modos nessas publicações continuam bastante baseados nas práticas tradicionais impressas dessa comunidade discursiva.

REFERÊNCIAS

ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA. São Paulo: UNESP, v. 60, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/550>><http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/550>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2015.

CADERNO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Campinas: UNICAMP, 1978- . Quadrimestral. ISSN 0102-5767. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Classificação da Produção Intelectual*, 01 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *OJS em uma hora*: introdução ao sistema eletrônico de editoração de revistas SEER/OJS versão 2.1.1. Tradução Ramón Martins Sodoma da Fonseca. Revisão Carlos Roberto Meinert. [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <http://seer.ibict.br/images/stories/file/manuais/ojs_uma_hora.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, Amsterdam, n. 28, 2015. 49-71.

KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse semiotics. In: VAN DIJK, T. *Discourse as structure and process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997. p. 256-291.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

Recebido em 01/12/2016. Aceito em 27/01/2017.

O SIGNO IDEOLÓGICO “PISO” EM CAMPANHA ELEITORAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA

EL SIGNO IDEOLÓGICO "PISO" EN CAMPAÑA ELECTORAL: UNA PROPUESTA DE
ANÁLISIS DISCURSIVO-DIALÓGICA

THE IDEOLOGICAL SIGN "FLOOR" IN ELECTORAL CAMPAIGN: A PROPOSAL FOR
DISCUSSION-DIALOGICAL ANALYSIS

Vanessa Fonseca Barbosa*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Tamiris Machado Gonçalves**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Andreza Mariane Teichmann***

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO: Visando a compreender aspectos da produção, circulação e recepção do discurso, este estudo analisa os efeitos de sentido gerados pela utilização do signo ideológico *piso* por um candidato ao governo do Rio Grande do Sul nas eleições de 2014. Para tanto, ancora-se nos pressupostos bakhtinianos e estabelece uma interface com os trabalhos de Patrick Charaudeau, especificamente no que tange ao discurso político. Como resultados, apresenta-se um exemplo para demonstrar como pode ser realizada uma abordagem discursiva de análise de excertos linguísticos concretos, pertencentes a esferas de comunicação social reais. Essa proposta almeja ser um convite para levar o leitor a vislumbrar a possibilidade de um trabalho com língua portuguesa baseado no conceito de linguagem em uso, em que é promovido uma reflexão que contempla tanto aspectos linguísticos quanto sociais para se compreender os sentidos veiculados.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Signo ideológico. Discurso político.

RESUMEN: Buscando comprender los aspectos de la producción, circulación y recepción del discurso, este estudio examina los efectos de sentido generados por el uso del signo ideológico *piso* por parte de un candidato al gobierno de Rio Grande del Sur en las elecciones del año de 2014. Con ese fin, este texto está basado en la teoría de Bajtín en interfaz con el trabajo de Patrick Charaudeau

* Doutoranda em Letras/Linguística no PPGL da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: vanessa.barbosa@acad.pucrs.br.

** Doutoranda em Letras/Linguística no PPGL da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: mtamiris@gmail.com.

*** Mestre em Letras/Linguística no PPGL da PUCRS. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: andrezateichmann@gmail.com.

(2006), especificamente respecto al discurso político. Como resultado, se presenta un ejemplo para demostrar cómo se puede llevar a cabo un abordaje discursivo de análisis de extractos lingüísticos concretos que pertenecen a situaciones reales de comunicación. Esta propuesta tiene como objetivo ser una invitación para que el lector pueda vislumbrar la posibilidad de un trabajo con la lengua portuguesa basado en el concepto de lenguaje en uso, en el que se promueve una reflexión que incluye tanto los aspectos lingüísticos como los sociales para que sea posible comprender los significados en circulación.

PALABRAS CLAVE: Géneros discursivos. Signo ideológico. Discurso político.

ABSTRACT: Aiming to understand aspects of the production, circulation and reception of the discourse, this study examines the effects of meaning generated by the use of the ideological sign “floor” by a candidate to the Rio Grande do Sul State government in the 2014 elections. Thus, this text is supported on Bakhtinian assumptions, and establishes an interface with the work of Patrick Charaudeau, specifically regarding the political discourse. As a result, an example to demonstrate how a discursive approach can be carried out from the analysis of concrete linguistic extracts belonging to actual media spheres is presented. This proposal aims to be an invitation to get the reader to glimpse the possibility of research with the Portuguese language based on the concept of language in use, where a reflection that includes both linguistic and social aspects to understand the meanings conveyed is promoted.

KEYWORDS: Discursive genres. Ideological sign. Political discourse.

1 INTRODUÇÃO

Conforme postula a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1975], p.88), “[...] o discurso nasce no diálogo com sua réplica viva”, o que significa que, em sua própria produção, há uma orientação em relação ao discurso do outro, observada tanto no objeto do dizer quanto nas respostas a dizeres passados ou antecipações de dizeres futuros. Essas particularidades colocam-no como um centro de valores, cuja inter-relação com outros discursos revela posições axiológicas assumidas pelo locutor localizado sócio-historicamente.

Compreender a constituição dialógica do discurso e os seus efeitos de sentidos é uma das atribuições dos estudos da linguagem que, sob uma perspectiva discursiva, voltam-se a discursos em circulação na sociedade. Se os discursos, em geral, possuem especificidades, dependendo do gênero e da esfera em que se materializam, o discurso político, em particular, apresenta características variadas que suscitam diferentes ponderações.

Para Charaudeau (2006, p.8), “[...] o discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras”, e toda palavra enunciada nesse campo “[...] deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz”. Nessa perspectiva, para ler o discurso político, é necessário, pois, adentrar nos sentidos construídos entre o discurso e o contexto em que ele aparece. O autor observa ainda a estreita relação entre o discurso político e o midiático, destacando a variação do sistema de influências em conformidade com os pontos de vista focalizados.

O discurso da instância midiática encontra-se entre um enfoque de cooptação e de credibilidade. O primeiro busca dramatizar os acontecimentos para ganhar fidelidade do público; o segundo, “[...] capturar o que está escondido sob as declarações dos políticos [...], interpelar e mesmo acusar os poderes públicos para justificar seu lugar na construção da opinião pública” (CHARAUDEAU, 2006, p.63). Nesse jogo entre o político e o midiático, faz-se necessário problematizar os discursos políticos veiculados na mídia, percebendo pontos de vista, relações dialógicas, jogos de máscaras e estratégias comunicativas, que interferem na construção dos sentidos. A compreensão de tais discursos passa por uma reflexão sobre o contexto de produção, circulação e recepção, considerando aspectos de um dado tempo histórico. Nesse contexto, o discurso político torna-se um importante objeto de análise, tendo em vista a criticidade que pode ser estimulada a partir das discussões advindas dele no sentido de fomentar a reflexão sobre a política em espectro amplo, como uma condição para exercer a cidadania.

Especificamente em período de eleições, além da propaganda eleitoral gratuita, transmitida em diferentes mídias, há debates em que os candidatos expõem seus planos de candidatura. Esse cenário não foi diferente nas eleições para o governo do estado do Rio

Grande do Sul no ano de 2014. Dentre os espaços de discussão promovidos, o *Portal Terra* fez entrevistas com os candidatos. A entrevista com José Ivo Sartori, realizada no dia 20 de outubro de 2014, seis dias antes das eleições, gerou uma série de discussões a partir da resposta do político sobre a seguinte questão levantada: “Como ficaria o piso salarial dos professores gaúchos?”. Ao fazer referência ao piso dos professores, Sartori vale-se de entoação irônica, fazendo emergir diferentes discursos que demonstram o embate de vozes sociais, instaurando uma polêmica quanto a sua postura e aos posicionamentos dos eleitores.

Considerando a tensão de vozes que reverberou em enunciados-resposta advindos dessa situação, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise dialógica do signo ideológico *piso* no contexto da fala de Sartori e refletir acerca de sua repercussão em enunciados-resposta, visando a compreender aspectos da produção, circulação e recepção desse discurso. Para tanto, estabelece-se diálogo com os estudos de Charaudeau (2006), no que tange às ponderações sobre o discurso político. Como procedimentos teórico-metodológicos, este estudo se ancora na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tal como desenvolvida pelos pressupostos de Bakhtin (2011 [1926], 2009 [1929], 2010 [1975], 2011 [1952]), sobretudo no que diz respeito aos conceitos de *dialogismo*, *signo ideológico*, *enunciado*, *acento de valor* e *gêneros do discurso*, noções requeridas quando se almeja pensar a construção dos sentidos em torno de determinado fato social.

2 O DISCURSO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

O conceito de diálogo perpassa a obra do Círculo de Bakhtin, um grupo constituído por intelectuais de formações e interesses distintos que, de 1919 a 1929, reuniu-se na Rússia para refletir acerca de questões variadas, dentre as quais se destaca o debate acerca da paixão pela linguagem. Para a teoria bakhtiniana, porém, a noção de diálogo é compreendida em termos amplos, pois diálogo é entendido como a tensão existente em toda a enunciação. Essa relação de tensão advém das múltiplas vozes que a enunciação carrega – por ser povoada de já-ditos – e promove – em razão de projetar outros discursos. Assim, diz-se que o enunciado é dialógico porque na totalidade concreta e viva da enunciação existem relações dialógicas de sentido entre enunciados que movimentam a dinâmica desse processo. Isso significa que a dialogização é um princípio da linguagem que implica a palavra do *outro* contida nos discursos do *eu* (DI FANTI, 2009, p.80).

Em um enunciado, é possível se ouvir, pelo menos, duas vozes. Ainda que essas não se manifestem ao longo do discurso, elas estão presentes, revelando duas posições: uma em relação ao que é dito e outra em oposição ao que se está dizendo. Além disso, há uma multidão de fios discursivos em todo dizer. Esses fios são as ressonâncias de outros discursos que permeiam a sociedade e são, de alguma forma, considerados nos discursos do *eu*. Assim, na teoria bakhtiniana, *diálogo* não significa solução de conflitos nem se refere apenas à forma composicional de interação face a face, mas sim faz referência aos movimentos de desacordo, de conciliação, de luta com o discurso alheio; de aceitação ou de recusa ao discurso do *outro*, próprios de todo o enunciado.

É devido ao dialogismo que o discurso – esse fenômeno social multifacetado, complexo, que nasce da interação – constitui-se de já-ditos e, ao mesmo tempo, dá lugar à atitude ativa de resposta de outro sujeito. Conforme as ideias de Bakhtin, desenvolvidas em o *Dicionário de Enunciação*, “todo discurso responde a outros dizeres e, por conseguinte, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes [...]. O discurso [...] configura-se a partir de um entrelaçamento de interações sociais complexas [...]” (DI FANTI, 2009, p. 84).

Nessa perspectiva, é por meio da interação que a linguagem se constrói. Os intercâmbios sociais – interpessoais e interdiscursivos – geram vozes em tensão, que vão constituir os sentidos em circulação. Assim, a comunicação se dá entre sujeitos social e historicamente situados, que precisam identificar essas vozes para compreender os sentidos produzidos em determinados contextos, em condições específicas de interação. É também nessa relação de interação que o próprio sujeito edifica sua subjetividade. Dessa forma, é possível afirmar que o dialogismo caracteriza-se como princípio formador dos sujeitos, do discurso, da linguagem e dos sentidos.

Observar a linguagem vinculada ao sujeito foi o diferencial do Círculo, já que devido ao pensamento científico do início do século XX, os estudos da linguagem costumavam ser apartados da noção de sociedade. O viés positivista do final do século XIX até meados

do XX tinha como perspectiva a noção de ciência dura, em que o recorte de estudo deveria ser estável e homogêneo. Como a sociedade é heterogênea e morada da variedade, as propostas recortavam seus objetos de estudo de modo a retirar o caráter social do método investigativo, abstraindo do objeto sua heterogeneidade.

Por valorizar a enunciação e reafirmar seu traço social, a teoria de Bakhtin e seu Círculo apresenta-se como uma possibilidade de pensar a linguagem sob a perspectiva do método sociológico, uma proposta diferente dos métodos de sua época. Voloshinov¹ (2011 [1926], p. 154), em *A Palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*, explica que o viés sociológico possibilita explicações sobre a linguagem porque esta é produto da criatividade humana. Assim sendo, a abordagem de seus fenômenos pode partir de um olhar social.

No livro citado, Voloshinov visa a tratar do enunciado poético. Para tanto, entende que é necessário discutir enunciados cotidianos, porque na fala não artística a essência do discurso aparece em conexão com seu meio social circundante. Essa explicação dada pelo autor dá lugar a discussão de que na vida o discurso verbal não é autossuficiente, pois depende de questões sociais para ter os sentidos instaurados. Como o discurso surge de uma situação extraverbal, convém observá-lo em meio a essa situação, a fim de que o pesquisador possa perceber mais do que forma, e sim os juízos de valor que renovam o aspecto reiterável da palavra.

Isto significa dizer que é necessário, de um ponto de vista dialógico-discursivo, como é o oferecido pelos postulados bakhtinianos, atentar para toda a informação que circunda o discurso e o carrega valorativamente, preenchendo o dado – elemento linguístico compartilhado por uma sociedade – e apresentando o novo – as nuances de sentido emergidas da situação enunciativa erguida em um tempo e espaço definidos. Nesses termos, a teoria defende que tanto o linguístico quando o gestual compõem o sentido. Além disso, questões como a proximidade entre os falantes, valores filosóficos, visões de mundo, tudo pode ser fator constituinte dos sentidos em circulação em uma dada situação.

Nessa perspectiva, Voloshinov (2011 [1926], p. 157) expõe que a enunciação é composta de uma parte linguística e outra extraverbal. Para a extraverbal, o autor russo admite três aspectos: 1) o *horizonte social compartilhado pelos falantes*, isto é, a dimensão social em que foi produzida a enunciação e em que se encontram os participantes; 2) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*; e 3) a *valoração compartilhada*, isso significa dizer que os participantes reconhecem o juízo de valor social do enunciado (VOLOSHINOV, [1926] 2011, p.156). Essa valoração característica é entendida pelo Círculo como o aspecto axiológico da linguagem, é a carga emotivo-volitiva que o enunciado comporta.

A situação extraverbal é parte integrante da enunciação; ela é condição para sua realização semântica (VOLOSHINOV, 2011 [1926], p. 157). Justamente porque a enunciação edifica-se socialmente é que o método sociológico faz-se necessário para garantir que as análises não se restrinjam aos aspectos linguísticos, pois esses, isoladamente, não são capazes de dar o valor da enunciação, isto é, de apontar as possibilidades de sentido que se constroem somente sobre aquelas circunstâncias, com aqueles sujeitos discursivos e a partir das relações interpessoais que eles mantêm. A valoração de uma enunciação é, assim, seu caráter axiológico dado pela relação entre elementos verbais, não verbais e as circunstâncias.

O aspecto axiológico da linguagem é uma construção social. A condição de que a enunciação apresenta o dado e o novo é possível porque, para a teoria bakhtiniana, o signo reúne em si essas duas faces: o elemento linguístico socialmente compartilhado e a criação que possibilita a atualização do signo na situação comunicativa em que ele aparece. Precisamente por assumir que na concepção do signo há o caráter ideológico – leia-se axiológico –, é que o signo bakhtiniano é chamado de *signo ideológico*.

Como a teoria tem base sociológica, o aspecto social é imprescindível para os sentidos que o signo ideológico carrega. Grupos sociais fazem uso de determinados gêneros discursivos e os signos que neles aparecem vão desenvolvendo um *valor particular*, após adentrarem determinado *horizonte social*. Assim, diz-se que é o meio social que possibilita a atualização do signo em *signo ideológico*, com índices de valor compartilhados. Bakhtin/Volochínov² (2009 [1929], p.46, grifos no original) explica que:

¹ Ao longo do artigo, o nome Voloshinov aparece com diferentes grafias porque respeita-se a ortografia do volume consultado.

² Neste trabalho, não entramos na questão da autoria dos textos ditos disputados. Assim sendo, utilizamos os nomes conforme constam nas edições consultadas.

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e deitar aí raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.*

As discussões do Círculo chocam-se com as correntes linguísticas de sua época, sobretudo aquelas denominadas pelos estudiosos russos como *objetivismo abstrato* e *subjetivismo idealista*. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009 [1929], p. 71-113), são apresentados, na ótica do Grupo, cada um desses vieses teóricos. O pensamento intitulado pelo Círculo como *objetivismo abstrato*, representado por Ferdinand de Saussure, diz respeito à constituição do sistema linguístico como “[...] fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [2009 [1929], p. 93). Diferentemente, para Bakhtin, um sistema de normas sociais só existe “[...] relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 94). Outra questão divergente é a ideia de que os diferentes contextos propícios ao surgimento de uma palavra estão em um mesmo e único plano, o que daria origem a enunciações fechadas que, com significado próprio, apontariam para uma mesma direção (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p.110).

A discordância, assim, ocorre devido à possibilidade da existência de contextos opostos para uma única e mesma palavra. Assim, a mudança do acento avaliativo da palavra em função da situação enunciativa não é considerada pela linguística praticada pelo objetivismo abstrato. Para o Círculo, o contexto forma – a partir da situação de interação que existe entre sujeitos e também entre discursos – um conflito tenso e ininterrupto. Bakhtin/Volochínov argumenta que “[...] uma mesma e única palavra pode aparecer em contextos mutuamente conflitantes” (2009 [1929], p.110) e seus sentidos são aqueles ligados ao tempo histórico da enunciação produzida por sujeitos situados em determinada esfera discursiva. Toda a sua valoração advém dessa dinâmica que envolve o conteúdo linguístico em sua relação com o horizonte social compartilhado, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada.

Já para o *subjetivismo idealista*, a língua é uma atividade de criação individual, que se materializa através do ato de fala. Segundo essa orientação, “[...] a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, [1929], p. 79). O ponto central da reflexão sobre a língua, nessa abordagem, consolida-se na enunciação monológica isolada, no ato psicológico de sua produção. Fatores que o Círculo critica, elucidando que a linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação, realizado por meio das enunciações. Wilhelm Humboldt, segundo o Círculo, foi o autor que motivou as ideias dessa corrente de pensamento.

A apresentação da enunciação como um ato puramente individual, como expressão da consciência do locutor, vai de encontro com a visão do Círculo, que a sustenta não como uma atividade individual, mas como um produto histórico-cultural da humanidade: “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 125). Outro argumento em defesa desse ponto de vista é que a própria consciência é social, uma vez que o sujeito forma-se a partir da interação, na pluralidade e na diversidade; por meio da alteridade, na intercomunicação com o *outro*. Sem determinismos (o sujeito não é apenas fruto do meio); a teoria bakhtiniana requer um sujeito dialógico: em permanente diálogo com o *outro*; com o meio social em que está inserido.

Constituindo, então, outra via de reflexão para compreender os fenômenos linguísticos, o Círculo propõe entender que a linguagem é dinâmica e nutre-se do contínuo desenvolvimento social. A partir dos intercursos comunicativos, as mais diferentes enunciações são produzidas, encadeadas em movimentos de resposta a já-ditos e projeção de discursos futuros; possibilitando que cada enunciação seja um *elo na cadeia discursiva* (BAKHTIN 2011 [1952], p. 296). Dessa maneira, o Círculo aponta que o enunciado não pode ser visto como algo fechado, pronto na língua ou próprio do indivíduo, mas decorrente do processo de interação entre sujeitos (e entre enunciados), haja vista que a relação de alteridade entre o *eu* e o *outro* é que torna possível o princípio do dialogismo.

Na teoria bakhtiniana, tem-se o sujeito responsável e responsivo em suas interações nas diferentes esferas de atuação. No que tange à linguagem, isso significa dizer que o sujeito, em um movimento dialógico, responde a enunciados alheios e projeta a possibilidade de resposta em seu discurso. Nesse sentido, o Círculo enfatiza que toda compreensão é prenhe de resposta. De maneira presencial ou de forma presumida, “[...] cedo ou tarde o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2011 [1952], p. 272), dando condições ao permanente diálogo.

A percepção de que a criação de um enunciado pressupõe, no mínimo, dois seres, um falante e outro ouvinte, justifica o fato de toda expressão enunciada ser sempre criada em vista do *outro*. Assim, a presença física ou pressuposta dos *outros* com quem os indivíduos interagem é denominada pelo Círculo como *auditório*. Na vida social, todo discurso é pensado em torno de um auditório específico; fala-se para alguém; o *tu* está sempre projetado³ seja no diálogo entre duas pessoas ou no diálogo interior em que o *eu* faz as vezes do *eu* e do *tu* – o *outro*. Essa fala ocorre imersa em um processo dinâmico, inter-relacionado a aspectos sociais, históricos e culturais que compõem modos de interação discursiva entre sujeitos situados em determinadas esferas de atuação. Nessas esferas, circulam produções discursivas características, isto é, em cada esfera de interação humana circulam determinados gêneros do discurso.

A reflexão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso considera a linguagem e os contextos histórico e social, com intuito de compreender a natureza sociocultural no uso da língua de modo geral. Assim, os gêneros são os meios pelos quais os enunciados se materializam diante da multiplicidade de fatores que constituem a linguagem. O uso da linguagem, realizado em forma de enunciados orais ou escritos, abrange todos os diferentes campos da interação humana. Como as formas desse uso são distintas, os enunciados têm a capacidade de refletir e refratar as condições e as finalidades desse uso.

Assim, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, elementos constitutivos dos gêneros discursivos, estão alinhados à situação social e são determinados pelas condições que regem os usos específicos de determinados campos da atividade humana. Conforme Bakhtin, ainda que cada enunciado particular seja individual, os campos de utilização da língua “[...] elaboram seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1952], p. 262, grifo do autor).

Nesse sentido, dizer que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados é atentar para a natureza heterogênea da comunicação discursiva e, ao mesmo tempo, da coerção da língua. Com efeito, os campos da atuação humana, nas mais variadas esferas discursivas, tratam de uma infinidade de temas que podem ser envoltos nos mais diversos estilos e estruturas composicionais. Assim, existe uma riqueza de gêneros porque são inesgotáveis as formas de interação social; ademais, as relações sociais mudam e se complexificam ao longo da história, originando o aparecimento de gêneros discursivos.

Sobral (2009) explica que essa mutabilidade acontece meio à estabilidade que o ambiente sócio-histórico cristalizou como formas para determinadas situações discursivas. Nessa perspectiva, o caráter normativo do gênero existe para que não seja preciso inventar modelos a cada vez que se comunicar algo. Assim, cada esfera de discurso, de modo relativamente estável, possui normas de formação para os discursos que nela circulam, mas como os modos de interagir mudam de acordo com o auditório, a situação enunciativa e o passar dos tempos, também os gêneros têm essa flexibilidade. Como os gêneros encontram-se no âmbito discursivo, a mudança – reinvenção, adaptação – é característica, pois cada enunciado é único. Na compreensão do Círculo, aprender a falar é aprender a construir enunciados, e esses enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo (BAKHTIN, 2011 [1952]).

Fiorin (2008), comentando as ideias do Círculo, observa que o sentido do gênero só ocorre quando é perceptível a correlação entre forma e atividade, uma vez que o gênero não é um conjunto isolado de propriedades formais de uma esfera de ação, ao contrário, os gêneros são meios de apreender a realidade. Dessa forma, o surgimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes ocorre a partir dos novos modos de ver e conceitualizar a realidade.

³ Não se está discutindo a adequação ou inadequação desse auditório idealizado no momento de planejar o que se irá discutir, essas questões entram tanto no julgamento do gênero quanto do próprio estilo e é verdade que há vezes em que há discrepância entre o auditório presumido, o gênero em que se está atuando e a situação enunciativa que compõem toda a atividade discursiva – como se irá notar na análise deste trabalho.

Dos elementos que constituem os gêneros discursivos, o conteúdo temático ou tema compreende o domínio de sentido do qual trata o gênero, não se confunde com assunto por ser mais amplo. O tema está relacionado ao objeto de que se fala (essa noção aparece na teoria bakhtiniana também como *herói*). Em uma segunda concepção para o termo *tema*, na teoria bakhtiniana, diz-se que: denomina-se tema os sentidos construídos pelo todo enunciativo, haja vista que sua formação advém dos elementos reiteráveis (linguísticos) e os não reiteráveis, isto é, aqueles proporcionados pela situação enunciativa. Não se deve, pois, confundir as duas noções (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2009).

O conteúdo temático está relacionado ao momento histórico da enunciação, à sua interação discursiva concreta entre sujeitos situados culturalmente e também à significação que os elementos linguísticos idênticos carregam. Na comunicação concreta e viva, o conteúdo temático aparece entre acentos de valor distintos. Isso porque na enunciação tudo o que é dito está atravessado por juízos de valor que compõem os enunciados. Como para o Círculo a enunciação compreende uma *orientação apreciativa* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009 [1929]), “[...] a evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte social apreciativo de um dado grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009 [1929], p. 141). Assim, os sentidos também têm base social, estão amparados nas construções discursivas socialmente estabelecidas ao longo da história das interações de sujeitos inseridos em determinada cultura.

A estrutura composicional, outro elemento constitutivo dos gêneros discursivos, refere-se ao modo de organização dos elementos, cuja forma mostra a estrutura própria de cada gênero discursivo. Essa forma é mutável e variável nos limites coercitivos do próprio gênero. O estilo pode ser compreendido em dois níveis diferentes: o estilo do gênero e o estilo do locutor. Em ambos os casos, estilo refere-se ao modo como o tema será tratado, isto é, representa os graus de formalidade e valoração do conteúdo verboideológico. É uma seleção de meios linguísticos e enunciativos em função da imagem do interlocutor e de como se presume a compreensão responsivo-ativa do enunciado.

Como os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, tudo o que se refere ao enunciado refere-se também ao gênero. Assim sendo, no ensaio intitulado *Os gêneros do discurso*, Bakhtin equivale, muitas vezes, essas noções. É mencionado que a unidade real da linguagem é o enunciado por todas as características que carrega, dentre elas estão: a) a *alternância dos sujeitos*, noção que faz referência ao início e ao fim absolutos de todo o enunciado; b) a *conclusibilidade específica*, isto é, o acabamento necessário à compreensão do outro, o acabamento relativo que possibilita a atitude responsiva ativa do outro; e c) a *relação do locutor consigo e com os demais parceiros da comunicação discursiva*, ou seja, a natureza dessa relação que interfere diretamente na constituição e no desenvolvimento do enunciado.

Sobre a conclusibilidade específica do enunciado cabe destacar também que é um aspecto da alternância dos sujeitos e sua configuração requer uma inteireza temática que dê conta: a) da exauribilidade do objeto e do sentido; b) da vontade de discurso do falante; e c) das formas típicas composicionais e de acabamento do gênero. Assim, diante da imensidão de determinado tema, o sujeito, a depender de sua vontade discursiva, isto é, do que ele quer enunciar, dá determinado acabamento ao seu discurso, nos limites composicionais de determinado gênero, o que permite ao seu interlocutor uma atitude responsiva. De acordo com Bakhtin (2011 [1952], p. 280), “[...] é essa inteireza acabada do enunciado que assegura a resposta”. O interlocutor necessita compreender um todo significativo para sobre ele ter alguma atitude responsiva.

Diante das considerações traçadas, destaca-se que a teoria bakhtiniana possibilita compreender a linguagem como um importante espaço de constituição intra e interindividual, em que os efeitos de sentido edificam-se por meio das relações humanas. Espera-se, ademais, contribuir para o entendimento da linguagem como algo que não se encerra em si mesmo, mas que depende de diversos elementos e fatores também extralinguísticos para o estabelecimento do plural processo de instauração de sentidos. Na próxima seção, discorrer-se-á sobre o discurso político na compreensão de Patrick Charaudeau, a qual muito se aproxima e bem dialoga com as definições bakhtinianas.

2 O DISCURSO POLÍTICO NA PERSPECTIVA DE CHARAUDEAU

Esta seção trata do entendimento de Patrick Charaudeau acerca do discurso político, considerando as questões levantadas pelo autor na obra *O Discurso Político*, com vistas a demonstrar não só as considerações do autor para a temática em foco mas também sublinhar o quanto elas se aproximam de um olhar dialógico sobre a linguagem. Esse fato permite a interface entre os estudos de Charaudeau e os dos autores do Círculo de Bakhtin para a realização deste trabalho.

Com esse diálogo teórico-metodológico, busca-se atingir o objetivo geral desta pesquisa, que é apresentar uma análise discursiva do signo ideológico *piso* no contexto da fala de Sartori e refletir acerca da sua repercussão em enunciados-resposta, visando a compreender aspectos da produção, circulação e recepção desse discurso político. Para tanto, neste item, aborda-se a definição de *discurso político* e de *palavra política* no espaço social, bem como as ponderações sobre o estudo do discurso político na perspectiva do linguista francês.

No começo da obra mencionada, Charaudeau traz quatro questões que são importantes para definir o que se entende por discurso político: trata-se dos discursos produzidos no campo da política? Da política enquanto discurso? Mas, então, a política seria apenas discurso? E a ação política seria secundária em relação ao discurso ou constituiria, ao contrário, a base política na qual o discurso seria implantado? (CHARAUDEAU, 2006, p. 15). Para respondê-las, o linguista menciona, primeiramente, o fato de que muitas disciplinas têm analisado o fenômeno político, mas nenhuma esgotou esse objeto, dada a sua multiplicidade e complexidade. Depois disso, ele destaca que um linguista do discurso não pode deixar de ponderar sobre o fato de que a linguagem não tem sentido *a priori*, de modo isolado, mas sim que ela tem sentido se for considerada em um dado contexto psicológico e social. Em consequência, os procedimentos de sua análise precisam ser necessariamente relacionados a conceitos e categorias advindos de outras disciplinas humanas e sociais. Já nessas considerações do autor pode-se encontrar proximidade com os pressupostos bakhtinianos, para os quais, como demonstrado na seção anterior, importa a observância de uma linguagem real, advinda do uso.

Nas palavras do autor francês, trabalhar com o discurso político, implica “[...] tomar uma posição quanto às relações entre *linguagem, ação, poder e verdade*” que estão sempre em jogo quando se trata da própria natureza desse discurso. Cabe ao analista, em primeiro lugar, questionar-se sobre a natureza e o funcionamento da *palavra política*, a qual “[...] se inscreve em uma prática social, circula em certo espaço público e tem qualquer coisa que ver com as relações de poder que aí se instauram” (CHARAUDEAU, 2006, p. 16, grifos do autor). Ele afirma, ainda, que linguagem e ação constituem os componentes da troca social que, embora tenham autonomia individualmente, possuem uma relação de interdependência que se dá na reciprocidade e assimetria. Ademais, para o autor, há um *princípio de alteridade* que circunscreve toda a prática linguageira. Nessas colocações, novamente é possível vislumbrar a proximidade entre os estudos de Charaudeau e os do Círculo de Bakhtin, pois todos consideram a língua e a linguagem nesse intercâmbio entre o *eu* e o *outro*, que edifica e (trans)forma todo o ato linguageiro.

Charaudeau afirma que nessa relação de alteridade o sujeito não cansa de tentar trazer a si o outro, através do que denomina de um *princípio de influência*, isto é, utiliza-se de todos os mecanismos linguísticos e não linguísticos para influenciar o outro a pensar, dizer e agir segundo a intenção do *eu*. No entanto, destaca o autor que o *outro* também pode ter ele mesmo o seu princípio de influência e, nesse caso, os dois terão de administrar a sua relação através de um *princípio de regulação* a fim de evitar conflitos, pois, desde que seja reconhecido pelo parceiro da comunicação, o princípio de influência adquire certo poder sobre a ação, uma vez que instaura tanto um sujeito-alvo/dominado quanto um sujeito de autoridade/dominante, situados ambos em uma relação de poder. Assim sendo, “[...] todo o ato de linguagem está ligado à ação mediante relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social” (CHARAUDEAU, 2006, p.17).

Nessa perspectiva, Charaudeau destaca que há duas instâncias diretamente implicadas na ação política: a *instância política* e a *instância cidadã*. A primeira delas “[...] é delegada e assume a realização da ação política” (CHARAUDEAU, 2006, p.18), age em função de um *possível*, já a segunda “[...] está na origem da escolha dos representantes do poder, os quais são eleitos para realizar o *desejável*” (CHARAUDEAU, 2006, p.19). Assim, nasce um difícil exercício do poder político, o qual tem de ditar uma lei e sancioná-la, sempre buscando se assegurar do consentimento da instância cidadã. E o espaço de discussão em que ocorrem os debates de

valores desses universos corresponde a um *espaço de persuasão*, no qual cabe à instância política jogar com argumentos da razão e da paixão para tentar fazer com que a instância cidadã vá aderir a sua ação (CHARAUDEAU, 2006, p. 19).

A definição de valores corresponde às ideias que são defendidas e a palavra ganha grande importância nesse jogo, tendo em vista que:

O governo da palavra não é tudo na política, mas a política não pode agir sem a palavra: a palavra intervém no *espaço de discussão* para que sejam definidos o ideal dos fins e meios da ação política; a palavra intervém no *espaço de ação* para que sejam organizadas e coordenadas a distribuição das tarefas e a promulgação das leis, regras e decisões de todas as ordens; a palavra intervém no *espaço de persuasão* para que a instância política possa convencer a instância cidadã dos fundamentos de seu programa e das decisões que ela toma ao gerir conflitos de opinião em seu proveito. (CHARAUDEAU, 2006, p. 21, grifos no original).

É possível perceber nos pressupostos de Charaudeau, tal como nos bakhtinianos, que a palavra tem grande importância e não pode ser tomada sob um ponto de vista exclusivamente linguístico, no sentido estrito do termo, mas sim como elemento ideológico dotado de capacidade de edificação das relações sociais nos mais diversos contextos, tal como os que se instauram na esfera política.

Nesse viés teórico-metodológico, Charaudeau defende uma acepção de poder político que é resultante dialeticamente de dois elementos da atividade humana: o *debate de ideias* no amplo espaço do público em que se trocam distintas opiniões, e o *fazer político*, que se dá em um campo mais restrito do espaço político, por meio do qual as decisões são tomadas e os atos instituídos. Ambos os campos se legitimam em uma relação de reciprocidade e se definem a partir de “[...] relações de força que exigem processos de regulação, que se desenvolvem segundo um jogo de dominação que lhe é próprio. Cada um o faz misturando linguagem e ação: no primeiro é a linguagem que domina, no segundo, a ação” (CHARAUDEAU, 2006, p. 23).

Isso significa que no debate de ideias está o espaço da luta discursiva, a qual possibilita inúmeros golpes (manipulação, proselitismos, ameaças/promessas etc.), ao passo que no campo do fazer político é exercido o poder de ação entre uma instância política e outra cidadã, constituindo o maior desafio: o exercício de uma *autoridade*. Nesse entremeio, o que se vê é a linguagem fundindo-se com a ação e com a palavra política, a qual é *cheia de armadilhas*, na opinião de Charaudeau, pois tem de atuar em uma fronteira entre não revelar a totalidade de seus projetos e objetivos de ação e não perder a visão nesse “[...] jogo de máscaras da ação pelo discurso [que] é limitado por uma ética da responsabilidade” (CHARAUDEAU, 2006, p. 23). Assim sendo, a palavra política se debate entre uma *verdade do dizer* e uma *verdade do fazer*, uma verdade da ação manifestada através “[...] de uma palavra de decisão e uma verdade da discussão que se manifesta mediante uma palavra de persuasão (ordem da razão) e/ou de sedução (ordem da paixão)” (CHARAUDEAU, 2006, p. 23).

Quando trata dos lugares de fabricação do discurso, o autor destaca que ele pode ocorrer em diferentes espaços e que “[...] não é, portanto, o discurso que é político, mas a situação de comunicação que assim o torna” (CHARAUDEAU, 2006, p. 40). O autor afirma também que o discurso político enquanto um *sistema de pensamento* é produto de uma “[...] atividade discursiva que procura fundar um ideal político em função de certos princípios que devem servir de referência para a construção de opiniões e dos posicionamentos” (CHARAUDEAU, 2006, p. 40).

Há ainda, segundo o autor, o discurso político como *ato de comunicação* e como *comentário*; no primeiro, ele está relacionado aos atores da cena comunicativa que estão interessados em influenciar as opiniões de seus prováveis eleitores; já o segundo (*discurso político como comentário*) não está situado no campo de ação da política e diz respeito a um discurso sobre o político, “[...] ele pode ser revelador da opinião do sujeito que comenta, mas sem que se saiba necessariamente qual é o seu grau de engajamento em relação àquela” (CHARAUDEAU, 2006, p. 40).

Após expostos os pressupostos do linguista francês que dialogarão com os dos pensadores russos neste trabalho, na sequência, está uma proposta de análise para o objeto deste artigo, o qual é constituído a partir do gênero entrevista política⁴ de um dos candidatos a governador do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2014, especificamente quando da utilização do signo ideológico “piso”.

3 O SIGNO IDEOLÓGICO PISO: DISCURSO POLÍTICO EM FOCO

Em uma entrevista concedida ao *Portal Terra* no dia 20 de outubro de 2014, José Ivo Sartori, então candidato ao governo do estado do Rio Grande do Sul pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), responde a diversas questões propostas por jornalistas. O programa tem duração de cerca de sessenta minutos e, no decorrer da entrevista, Sartori discorre sobre temas diversos, tais como pesquisas eleitorais, experiência política e propostas de governo no que tange à saúde, à economia, à segurança etc.

De modo geral, as eleições para representantes políticos costumam se caracterizar por momentos (in)tenso de debate e exposição de conflitos não só entre os candidatos como também, e principalmente, entre os eleitores que se posicionam quanto às propostas de campanha expostas durante todo o período eleitoral, tendo em vista que “[...] a política é um campo de batalha em que se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção” (CHARAUDEAU, 2006, p. 46). Nessa perspectiva, a entrevista mencionada ficou conhecida justamente por marcar um desses momentos de conflito, a partir da repercussão que teve na mídia brasileira pelo debate que gerou entre os eleitores gaúchos quanto à resposta dada por Sartori quando falava sobre propostas para a educação no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Na entrevista, há uma passagem que se refere ao pagamento do piso dos professores gaúchos. Especificamente esse trecho será objeto de análise deste artigo. Entenda-se o contexto: o candidato, ao responder sobre seus projetos eleitorais para a educação, menciona o seu compromisso com o referido ponto de pauta e, para ratificar seu posicionamento, afirma ter ido ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), recusando-se a assinar um documento cuja denominação não vinha à sua memória no momento da entrevista aos representantes do *Portal Terra*. Então, José Ivo enuncia: “[...] propostas nós temos para a educação, eu fui lá no CPERS e não assinei o documento, exigindo um compromisso de pagar ou resgatar o, o, o... salário, vamos dizer, o... o... como é que se diz?, o... o [...]”. Após uma pausa do candidato, os entrevistadores respondem: “o piso”. Nesse momento, Sartori retoma a palavra e continua: “[...] sim, o piso, eu vou lá no *Tumelero* e compro, e eles te dão um piso melhor, né?![...]”.

Nessa parte da entrevista, todos os presentes começam a rir e Sartori complementa seu discurso: “[...] ali tem piso bom!” [...]. Em seguida, continua “[...] quer dizer o seguinte: quem criou o piso salarial, prometeu que ia fazer e não fez, agora vai chegar no final do ano e o piso salarial dos professores do Rio Grande do Sul vai ser um passivo de 10 bilhões de reais [...]”.

A utilização do signo ideológico “piso” no discurso do candidato possibilitou uma diversidade de enunciados-resposta que revelaram a tensão de vozes com distintos posicionamentos quanto ao acento de valor empregado por Sartori no gênero entrevista política. Tal evento gerou indignação da classe trabalhadora em questão, proporcionou aos candidatos concorrentes o acesso à desconstrução da suposta imagem séria e responsável de Sartori, além de causar polêmica entre os eleitores gaúchos.

Sabe-se que o “piso” a que se referiam os professores no evento resgatado pelo candidato dizia respeito ao pagamento do salário nacional do magistério, reivindicação conhecida como “exigência ao pagamento do piso”. Aliás, esse episódio consistia em um dos principais fatores de descontentamento da categoria. O então governador do estado gaúcho, Tarso Genro, esteve às voltas com diversos conflitos desta ordem, uma vez que os professores do RS não recebiam o piso nacional determinado para a categoria. Todavia, quando Sartori afirma “[...] sim, o piso, eu vou lá no *Tumelero* e compro, e eles te dão um piso melhor”, ele está tratando da palavra piso como revestimento, sinônimo de azulejo, lajota ou qualquer acabamento para uma superfície. O nome próprio “*Tumelero*” ratifica esse entendimento, já que faz referência a uma loja de materiais de construção bastante conhecida no estado do RS.

⁴ Assim intitulou-se o gênero porque a motivação social do discurso que se analisa é uma entrevista com um político que concorre às eleições para o cargo de governador.

O enunciado do candidato provocou manifestamente riso em torno da piada criada com o signo “piso” que evocou já-ditos referentes à questão salarial dos professores e também a discursos anteriores, que reconhecem a existência de uma empresa que vende materiais de construção. Em cada uma das situações, são os discursos a elas relacionados que podem ser acessados pelo interlocutor para o entendimento do todo que a situação enunciativa compõe.

Para a teoria bakhtiniana, justamente a identificação desses fios discursivos é o que leva o interlocutor ao reconhecimento das vozes sociais presentes nas ressonâncias dos discursos anteriores contidos no discurso em foco. Quando Sartori relaciona *piso* e *Tumelero* ocorre a construção de sentido que motiva o riso por parte dos presentes. Esse mesmo *riso* deu base para a edificação de sentidos que podem levar ao entendimento de que não é correto um candidato político fazer piada com uma questão problemática como é a do piso dos professores – daí as manifestações contrárias ao candidato.

Em termos bakhtiniano, pode-se dizer que as palavras de Sartori são valoradas por serem enunciadas no gênero discursivo que se poderia denominar entrevista política, cuja circunstância implica um movimento discursivo de construção de imagem. Nesse ato, os signos ideológicos que tramam a fala do político são tanto usados a seu favor quanto contra ele, porque tudo o que ocorre na esfera política – nesse caso via gênero discursivo entrevista política – visa à persuasão.

O contexto enunciativo que envolve a fala do candidato pode ecoar também efeitos de sentido em tom de ironia, haja vista que, depois do momento de riso, quando do jogo de palavras que relaciona *piso* e *Tumelero*, Sartori explica “[...] quer dizer o seguinte: quem criou o piso salarial, prometeu que ia fazer e não fez, agora vai chegar no final do ano e o piso salarial dos professores do RS vai ser um passivo de 10 bilhões de reais [...]”. Assim sendo, seu discurso pode ser entendido como afirmação de que o problema do pagamento do piso dos trabalhadores da área da educação é de responsabilidade de quem se comprometeu com essa pauta. Dessa maneira, o foco da crítica recai sobre o então governador do estado e concorrente seu na disputa eleitoral na época, Tarso Genro – e não exatamente foi uma fala contra a luta dos professores.

Trata-se de um jogo típico do discurso político, tal como aponta Charaudeau (2006, p.23-25), em que há um espaço de persuasão, ou seja, um espaço de ação, que joga com um espaço de discussão. Esses espaços definem as instâncias políticas, buscando manejar argumentos da razão e da paixão. Transpondo para a situação que se analisa agindo por meio da ironia, o candidato pode ter buscado atingir apenas o seu principal concorrente na época, o candidato do PT, Tarso Genro. Se esse era o projeto de dizer do candidato, ele pode não ter considerado que a linguagem reflete e refrata posicionamentos múltiplos e distintos, o que acabou trazendo-lhe problemas com relação à sua imagem, já que a instância cidadã implicada na ação política vislumbrou aspectos negativos no posicionamento de Sartori.

A ironia, tendo em vista o aporte bakhtiniano, apresenta uma pluralidade de vozes em tensão e contradição que só fazem sentido quando o interlocutor reconhece as situações enunciativas em que se encontram os signos ideológicos em questão. Assim, o interlocutor deve ter a atitude responsiva ativa de perceber que a enunciação tem seu sentido completo no presente em que é edificada, junto a toda situação enunciativa, bem como na retomada de questões valorativas anteriores, em discursos outros, que suscitam o contexto em que Tarso comprometeu-se em pagar o piso dos professores – quando ocupava o cargo de governador do estado do Rio Grande do Sul.

Como a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é dialógica, além da relação com discursos anteriores, há a projeção de discursos futuros. A fala de Sartori teve uma repercussão negativa, principalmente, quando esse trecho da entrevista foi usado na campanha eleitoral do candidato concorrente, Tarso Genro. Devido a esse ocorrido, Sartori reagiu às acusações, alegando que sua fala havia sido retirada do contexto maior da entrevista e divulgou uma nota desculpando-se e reforçando seu respeito pelos professores.

Conforme destaca Charaudeau (2006, p. 23, grifos no original), “[...] a palavra política deve se debater entre uma *verdade do dizer* e uma *verdade do fazer*” e nesse jogo entre verdades não se pode desconsiderar os princípios de influência e alteridade típicos do discurso político. Isso porque, na opinião do autor mencionado, é preciso não só considerar um sujeito/alvo/dominado que consinta com o locutor em sua ação por meio da linguagem, ou seja, um sujeito que acredite na verdade contida em seu dizer, mas

também se colocar enquanto um sujeito/autoridade/dominante que honra a verdade do fazer, sem desprezar a importância da natureza da relação *eu/outro*, constituinte de toda a prática linguageira.

Nessa ininterrupta cadeia dialógica de construção de sentidos através da instauração dos discursos, diversos enunciados-resposta emergiram. Com diferentes posicionamentos quanto ao ocorrido, pode-se mencionar aqueles de ampla divulgação na mídia brasileira. Por exemplo, *O Globo*, que publicou “Em vídeo, Sartori recomenda que professores busquem piso em loja de material de construção”; revista *Veja*, com matéria intitulada “Não há limite! Petistas manipulam o vídeo de Sartori sobre piso dos professores”; *O Estadão* que, por sua vez, veiculou matéria intitulada “Candidato do RS sugere que professores peçam piso em loja de materiais de construção”.

Criticando as colocações de Sartori, uma nota oficial dos representantes sindicais do CPERS surgiu como discurso-resposta e também teve repercussão na mídia:

O CPERS/Sindicato manifesta estranheza e preocupação com o modo pelo qual o candidato ao governo do Estado, José Ivo Sartori, tratou o tema do Piso Salarial dos educadores, em entrevista concedida ao portal Terra (20/10/2014). Estivemos mobilizados nos últimos quatro anos para exigir do atual governo o cumprimento da Lei do Piso e seguiremos mobilizados no próximo governo, seja ele qual for. Acreditamos que esse tema não deve ser objeto de chacota ou brincadeiras por conta de quem tem a responsabilidade de propor alternativas para qualificar a nossa educação e valorizar o trabalho dos professores e de todos os trabalhadores em educação [...]

Destaca-se, pois, depois de todo o dito, que o conflito valorativo estabelecido pela tensão de vozes na estória que envolve Sartori ocorreu tendo em vista a utilização do signo ideológico *piso* no gênero discursivo entrevista de campanha política, já que “[...] as estratégias discursivas empregadas pelo político para atrair a simpatia do público dependem de vários fatores” (CHARAUDEAU, 2006, p. 82). Como o gênero discursivo em questão era uma entrevista com um candidato ao governo de um estado, não era esperada uma piada por parte do político, sobretudo no que tange a assuntos que já têm um histórico de já-ditos com tom polêmico, como é a questão do pagamento do piso dos professores no estado gaúcho. Isso porque – em termos bakhtinianos – tem-se um locutor, enunciando para um auditório em uma esfera de atuação específica, em que circula determinado gênero discursivo. Tudo isso vai balizar a atuação discursiva do *eu*, que move o estilo, o conteúdo temático e a forma composicional do gênero discursivo requerido naquela situação de interação social.

Sartori, na posição de candidato, tem como auditório, a princípio, todos os eleitores. Nas entrevistas de campanhas eleitorais, o propósito é que se cative e convença o máximo de pessoas para aumentar a possibilidade de votos. Também é necessário considerar que tudo o que é entoado em uma situação enunciativa como a de uma entrevista de campanha eleitoral pode ser usado a favor ou contra o locutor do discurso.

Conforme Bakhtin/Volochinov (2009 [1929], p.89), “[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios. Os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema”. Com base nessas colocações, é possível depreender que a polêmica gerada a partir da fala de Sartori está muito além da polivalência do signo “piso” e relaciona-se com a questão valorativa inerente a todo o signo ideológico e à multiplicidade de vozes e axiologias que evoca, o que só pode ser resgatado e colocado em evidência por uma perspectiva sociológica da linguagem, a qual considera as situações concretas de realização linguística, os locutores e discursos em interação, bem como o necessário e imprescindível resgate do contexto em que os signos emergem.

Nesse sentido, o *horizonte social compartilhado pelos falantes*, isto é, a dimensão social em que foi produzida a enunciação dos participantes, é todo o contexto das eleições para governador no Rio Grande do Sul no ano de 2014⁵. Faz-se necessário, pois, que os interlocutores compreendam o discurso de Sartori nesse âmbito e percebam também que “[...] o discurso político tende mais a incitar a opinião do que argumentar” (CHARAUDEAU, 2006, p. 94).

⁵ Até se poderia ir além e dizer que os discursos anteriores, muitas vezes, têm em vista a projeção de candidatos do partido ou de bases aliadas.

Ainda assim, o *conhecimento* e a *compreensão comum da situação* pode se dar de maneiras distintas: a) os interlocutores têm conhecimento da situação do piso dos professores, mas podem entender que o foco é a crítica ao atual governo do estado gaúcho e, dessa maneira, a compreensão comum é de ironia em relação à crítica que Sartori faz a Tarso, levando a um acento de valor de condenação – ao responsabilizar Tarso; b) os interlocutores reconhecem os discursos anteriores acerca da causa dos professores do RS e se posicionam axiologicamente a favor dessa pauta, assim a compreensão comum é a de que o discurso de Sartori apresenta tom zombeteiro acerca de um problema real, o que acarreta em uma valoração de escárnio ao discurso – como pode ser percebido no discurso-resposta da nota do CPERS. Nessa perspectiva, a *valoração compartilhada* vai estar justamente atrelada ao horizonte social, à compreensão e ao conhecimento comum da situação. Dependendo como se estenda o caso, tem-se um posicionamento.

Na discussão que neste artigo se apresenta, não se debate o uso isolado da palavra *piso* como unidade da língua, nem seu significado do ponto de vista do sistema, senão o signo ideológico *piso* em um enunciado acabado, com um *sentido concreto*, que se refere a uma dada realidade “[...] concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1952], p. 291). Assim sendo, é que se pode depreender as tensões que emergem, bem como perceber as atitudes responsivas, de concordância e discordância, a elas dirigidas. É também sob esse entendimento que se nota as tonalidades desses discursos porque a entonação avaliativa pertence ao enunciado (BAKHTIN, 2011 [1952], p. 291).

Com efeito, o signo ideológico *piso* foi retirado de enunciados outros, que convinham a Sartori pelo tema. Esse comportamento corresponde ao gênero discursivo entrevista política, em que justamente é recorrente acessar discursos alheios para ratificar opiniões do candidato que enuncia ou critica enunciados de seus concorrentes para, igualmente, elevar seu posicionamento. Nas palavras de Bakhtin (2011 [1952] p. 291-299), no enunciado (nos gêneros discursivos), os signos ideológicos formam seus sentidos no discurso como um todo, haja vista que correspondem a situações típicas de interação discursiva em sua realidade concreta, tornando-se únicos na relação com os discursos que o antecedem e o sucedem. Eis, portanto, o entendimento de que o enunciado é um elo na trama discursiva:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. (BAKHTIN, 2011 [1952], p. 297).

A noção de elo é imprescindível para compreender a própria valoração que tonaliza a polêmica em torno do discurso de Sartori. No caso analisado, o signo ideológico *piso*, no enunciado em que aparece, e a partir das relações dialógicas que contém em si: a) o pagamento do salário nacional fixado; e b) o revestimento, material de construção – está voltado para o tópico da entrevista porque se refere a um argumento do candidato sobre as perguntas que os jornalistas fizeram acerca de suas propostas para a educação, bem como para os discursos que se relacionam à batalha da campanha eleitoral que, mediante a desconstrução de seus opositores, objetiva dar visibilidade ao candidato que enuncia.

Como o gênero discursivo sempre é direcionado para o outro, e cada gênero do discurso tem sua construção típica de destinatário dependendo da esfera de comunicação (BAKHTIN 2011 [1952], p. 301), o estilo de construção do todo, mas também o estilo individual, vão desenhar-se baseados na projeção desse destinatário. Aqui, não se confunde destinatário com uma pessoa propriamente, mas um auditório típico presumido – que, no caso de Sartori, são todos os eleitores em potencial, já que ele falava em uma entrevista como candidato em campanha eleitoral.

Nesse sentido, a tensão entre a fala de Sartori, as manchetes e as notas que foram apresentadas dá-se porque cada qual tenta colocar a situação no âmbito de seu interesse: Sartori usa o exemplo do piso (e o trocadilho feito por ele mesmo) contra seu opositor, Tarso Genro; Tarso Genro usa a declaração de Sartori como deboche, colocando-o contra a classe dos professores; os professores, por sua vez, acusam o candidato de inadequação discursiva frente à situação do pagamento de salários da classe (“O CPERS/Sindicato manifesta estranheza e preocupação com o modo pelo qual o candidato ao governo do Estado, José Ivo Sartori, tratou o tema do Piso Salarial dos educadores [...]”), quem sabe no intuito de apontar que ele não seria um governante oportuno; as revistas usam

esses fatos sociais como forma de se aproximar de seu público-alvo por meio das manchetes – como é o caso da manchete da *Veja* que veicula discurso contra o partido dos trabalhadores e, nas entrelinhas, contra Tarso Genro candidato do partido do PT (“Não há limite! Petistas manipulam o vídeo de Sartori sobre piso dos professores”). Conforme destaca Charaudeau (2006, p.95):

Sabe-se que o político que quer chegar ao poder ou nele manter-se necessita de um consenso majoritário junto à opinião pública. Ora, é raro que esse consenso, salvo em alguns casos particulares, seja homogêneo. A opinião majoritária que o constitui é na maior parte do tempo o resultado de um compromisso entre opiniões diversas em torno de valores circunstancialmente dominantes.

Daí decorre a importância de estar atento às questões da linguagem, aos estudos do discurso, sobretudo na esfera política, para que o importante processo de produção de sentidos não passe despercebido e, com ele, as questões de instauração do poder tão características da linguagem, conforme foi possível observar. Ademais, frente às discussões propostas, torna-se oportuno mencionar que o gênero político pode constituir interessante trabalho em sala de aula porque trabalha o pensamento crítico; demonstra que mais do que tomar partido em uma situação de polêmica como essa, é necessário saber observar os fatos e construir uma opinião entrelaçada em argumentos advindos de uma análise que contemple os diferentes ângulos que compõem os discursos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a linguagem em uso, vinculada às questões sociais e em relação constitutiva com seu contexto enunciativo, é tarefa postulada pelos princípios teóricos e metodológicos de Bakhtin e seu Círculo, a qual muito se aproxima dos pressupostos de Charaudeau, quando este último considera principalmente aspectos envolvidos no processo de produção e circulação do discurso político. Desse modo, procurou-se, por meio do estudo realizado, oportunizar maior compreensão de alguns dos conceitos das teorias em questão – quando se repousou o olhar sobre um objeto específico, como o descrito nas análises.

Nas teorias apresentadas, a linguagem em uso é encontrada na enunciação viva e concreta, carregada de acentos de valor imbricados nos mais diferenciados gêneros discursivos, editados em distintas esferas de interação social. O objetivo geral deste trabalho, pois, consistiu em apresentar uma análise do signo ideológico *piso* no contexto da fala de Sartori, e refletir acerca da sua repercussão em enunciados-resposta, visando a compreender aspectos da produção, circulação e recepção desse discurso.

Isso possibilitou a análise de enunciados reais, compreendidos a partir de outros aspectos que não exclusivamente gramaticais ou linguísticos, mas sob uma óptica dialógica, discursiva, ideológica. Faz-se tal afirmação porque um enunciado não se encerra em si mesmo; ao contrário, dialoga com outros que o circundam. Justamente essa questão é o que permite compreender este trabalho como uma contribuição para as reflexões discursivas dos estudos da linguagem.

Almeja-se, com este estudo, manter viva a cadeia dialógica sobre os estudos discursivos, principalmente os que versam a respeito do discurso político, buscando melhor compreender as múltiplas e distintas maneiras pelas quais os sentidos são instauradas na linguagem. Ademais, espera-se que, com as discussões levantadas, esteja-se contribuindo para destacar a importância de estudar e compreender a linguagem vinculada à sociedade em que os gêneros discursivos emergem e, conseqüentemente, ratificar a relevância desses estudos para a compreensão das relações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. Os gêneros do discurso [1952] In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.260-306.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975], p.85-106.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

DI FANTI, M. da G. C. Discurso. In: FLÔRES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 80.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. [Mikhail Bakhtin]. A palavra na vida e na poesia introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. Allan Pugliese et al. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011 [1926]. p. 147-181.

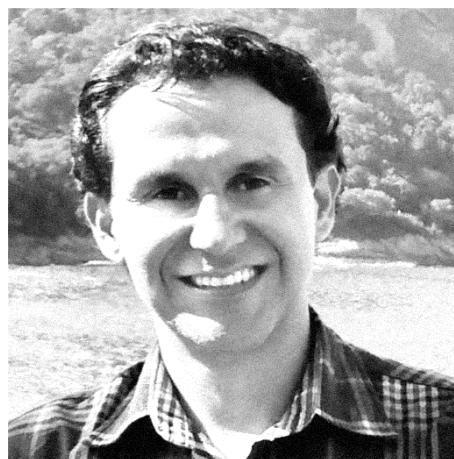
EM VÍDEO, Sartori recomenda que professores busquem piso em loja de material de construção. *O Globo*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/em-video-sartori-recomenda-que-professores-busquem-piso-em-loja-de-material-de-construcao-14310901>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

NÃO HÁ LIMITE! Petistas manipulam o vídeo de Sartori sobre piso dos professores. *Veja*. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/2014/10/20/nao-ha-limites-petistas-manipulam-video-de-sartori-sobre-piso-dos-professores/>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CANDIDATO do RS sugere que professores peçam piso em loja de materiais de construção. *O Estadão*. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,candidato-no-rs-sugere-que-professores-pecam-o-piso-em-loja-de-material-de-construcao,1580221>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

Recebido em 01/08/2016. Aceito em 06/02/2017.

ENTREVISTA/ *ENTREVISTA*/INTERVIEW



**¿PERO ES QUÉ TODAVÍA ES ÚTIL
USAR EL DICCIONARIO?
UN DIÁLOGO SOBRE LA
IMPORTANCIA DE SU EMPLEO EN
LA CLASE DE ELE CON CONCHA
MALDONADO Y ODAIR NADIN***

* **Sobre el entrevistador:** Glauber Lima Moreira es profesor de Lengua de la Universidade Federal do Piauí (UFPI) en la ciudad de Parnaíba, Piauí-Brasil. Además, es estudiante de doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) y becario CAPES. También es miembro de los Grupos de Investigación: Grupo de Estudios e Investigación Interdisciplinaria en Turismo (EITUR/UFPI); Lexicología, Terminología y Enseñanza (LETENS/UECE), INFOLEX/IULA (UPF). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com.

Glauber Lima Moreira (GLM): *Encontramos un abanico de diccionarios en las librerías. ¿Cómo evalúa la actual situación del mercado editorial en lo tocante a la creación de diccionarios para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?*

Concha Maldonado (CM): La situación actual es de cambio absoluto. El paso del papel al soporte digital ha supuesto un *cambio de paradigma* en el procedimiento de la consulta. Estamos en un momento en el que el usuario no considera útiles las obras de referencia en papel. Y esto afecta a atlas, enciclopedias, diccionarios, etc. Afecta de lleno, por tanto, a diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera. No nos extrañemos. ¿Alguno de nosotros busca en un atlas dónde está el pueblecito en el que le cuentan que nació tal persona? ¿No tiramos todos de *geocalizadores* digitales desde el móvil, la tableta o el portátil? Pues algo muy parecido sucede cuando buscamos el significado desconocido de una palabra o la construcción preposicional de un verbo. ¿Para qué acudir a un mamotreto en papel si podemos encontrar la respuesta en un clic?

Odair Luiz Nadin (OLN): Los cambios que ha experimentado la Lexicografía a lo largo de las últimas décadas, aunque hayan traído inmensas mejoras de las obras lexicográficas, también nos enseñan que todavía hay mucho que hacer, sobre todo si consideramos las obras didácticas y con pares de lenguas como la portuguesa (de Brasil) y la española. En el contexto de la enseñanza de español en Brasil o del portugués (de Brasil) como lengua extranjera hay aún un mercado con muy pocos diccionarios que sean efectivamente didácticos, es decir, que estén diseñados para esa finalidad y para un público específico.

GLM: *Actualmente las investigaciones defienden el uso del diccionario en las clases de lengua, sea materna o extranjera. De ahí quisiéramos saber, al final, ¿para qué sirve esta obra lexicográfica en el proceso del aprendizaje de las lenguas?*

CM: Sirve, ¡claro que sirve! El diccionario es una herramienta de trabajo que nos permite aprender el procedimiento de la consulta, del mismo modo que aprender a coger bien el lápiz cuando aprendemos a escribir de niños nos ayuda a desarrollar el movimiento de pinza, clave en el desarrollo de la psicomotricidad fina. Con un diccionario en papel, aprendimos la búsqueda por orden alfabético (¡qué ilusión nos hacía de niños poder ya buscar en el periódico la cartelera de cine cuando los diarios de antaño ofrecían esa información en sus páginas finales por riguroso orden alfabético de salas o de títulos...!). Con un diccionario en papel

Sobre los entrevistados: **Concepción Maldonado** (Madrid, 1962) es doctora en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2011 es profesora titular interina en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid; y desde 1987 hasta 2009 ejerció la docencia en la Universidad San Pablo-CEU. Su labor en la investigación incluye distintos trabajos sobre sintaxis del español, entre los que destaca el libro *Discurso directo y discurso indirecto*. Ha formado parte de varios grupos de investigación, entre otros, el grupo UPSTAIRS (Unidad de Estudio de la Palabra. Estructura Interna y Relaciones Sintácticas) de la Universidad Autónoma de Madrid, o el grupo GRAMDIS II (Gramática y discurso: procedimientos lingüísticos de la interacción comunicativa) de la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1989 hasta la fecha es responsable de Lexicografía en Ediciones SM, donde ha proyectado y dirigido muy diversos diccionarios (algunos de ellos, premiados en Europa), y todos ellos definidos por su carácter didáctico e innovador.

Odair Luiz Nadin es doctor en Lingüística y Lengua Portuguesa en la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara, con estancia doctoral en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada da Universitat Pompeu Fabra en Barcelona – Espanha (2007-PDEE/CAPES) y prácticas de postdoctorado en Letras - área Lexicografía Bilingüe – en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2010) con período de investigación en la Universidad de Salamanca. Desde 2010 es profesor en la Facultad de Ciencias y Letras (FCL/Araraquara/UNESP) en el Departamento de Letras Modernas y, a partir de 2011, en el Programa de Posgrado en Lingüística y Lengua Portuguesa de la misma institución. Su campo de investigación se centra en los ‘Estudios del Léxico’ en sus más variadas vertientes: Lexicología, Lexicografía y Terminología, como reflejan sus artículos y capítulos de libros sobre el léxico. Asimismo, es el director del grupo de investigación Grupo de Pesquisa Estudos do Léxico: descrição e ensino (GPEL). Es autor de artículos y capítulos de libros sobre los estudios del léxico. Es uno de los organizadores de los libros *Estudos do Léxico em contextos bilíngues* (Mercado de Letras, 2016) y *Espanhol como Língua Estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas* (Mercado de Letras, 2013). Coordinó el proyecto Lexicografía Pedagógica Bilingüe: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para a produção de textos no ensino médio (2015-2017), con financiación de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

aprendemos a deducir la llamada *forma canónica* de las palabras flexivas (relacionamos *fui* con *ser* o con *ir*; y *tuve* con *tener*; y *estupendísimas* con *estupendo*, *da*). Y, si el diccionario es el adecuado, podremos además obtener información sobre el uso de una palabra y no solo sobre su significado (que no es lo mismo decir que alguien es un *llorón* –llora mucho– que decir que es un *llorica* –llora por tonterías–; como no es lo mismo llamar *médico* que *matasanos* a un doctor...).

OLN: ¡Indudablemente! El diccionario nos enseña, no pocas veces, incluso lo que no sabíamos que queríamos encontrar. ¿Cuántas veces al buscar una palabra que no conocemos, cuyo significado necesitamos comprobar o cuyas posibilidades combinatorias no sabemos, sobre todo en los diccionarios en papel, se nos presenta otra palabra, así, de la nada, como si ella misma quisiera mostrarse? Todavía me acuerdo lo divertido que fue la sorpresa de un alumno cuando “descubrió”, en un diccionario, así, sin más, que “ombligo” es una “cicatriz”. El diccionario, pensado y adecuado a un aprendizaje específico, puede mostrarnos a todos nosotros, los aprendices, mucho más allá de la palabra en sí misma y contribuir, sin duda, al proceso de adquisición de vocabulario, de comprensión de estructuras sintácticas (aunque no sea esa, exactamente, su función), de contextos culturales, pragmáticos y, claro, el mundo de los significados.

GLM: ¿Cómo caracteriza una adecuada obra lexicográfica dirigida a estudiantes extranjeros?

CM: Un buen diccionario para extranjeros es aquel que tiene el leuario graduado por niveles y marca, por ejemplo, los lemas de las 2000 palabras básicas de esa lengua; es aquel que incluye como lemas las formas flexivas irregulares (el estudiante no tiene por qué saber buscar el significado de *dije* en *decir*, o el de *pienso* en *pensar*); es aquel que explicita en un artículo todas sus formas flexivas, por regulares que sean, de modo que explica que el plural de *actriz* es *actrices*, con *c*; y el plural de *león* es *leones*, sin *tilde*; y por eso adjunta el modelo de conjugación verbal de *jugar*, por regular que sea, para evitar que el estudiante escriba *jugé* en vez de *jugué* para el pasado); y, por supuesto, es aquel que no informa solo sobre el significado sino que aporta también información sobre el uso de las palabras o sobre el mundo nombrado por ellas, desde una construcción de régimen hasta el valor despectivo de un término, pasando por la explicación enciclopédica de los nombres propios utilizados en las definiciones (¿qué me aporta a mí, como extranjero, saber que *hispalense* significa ‘de Sevilla’ si no sé que esa Sevilla es la ciudad y provincia españolas y no la localidad de Colombia, Filipinas o Cuba?).

OLN: Lo primero que hay que pensar es en quién será el usuario de la obra y establecer su perfil, aunque sea general, como, por ejemplo, los adolescentes brasileños de la secundaria o los niños de los primeros años de la escuela básica. A partir de datos como esos, se puede graduar el leuario y buscar su adecuación a la edad del usuario, la relación de la lengua extranjera con su lengua materna, etc. Por ejemplo, un adolescente brasileño, hablante por lo tanto de portugués, no tendría dificultad para comprender una palabra básica como “casa”, pero sí tendría muchos problemas para llegar a “supo” por la vía de “saber”, si se trata de un diccionario para la comprensión de textos. Así, si pensamos en un diccionario didáctico bilingüe en el par de lenguas portugués-español, hay que considerar las ya tradicionales cuestiones como el usuario, su lengua materna, su posible nivel lingüístico y qué función tendrá el diccionario; según esas cuestiones, se establece el leuario y el conjunto de información que formará parte de la distintas estructuras del diccionario.

GLM: ¿Qué piensa sobre la utilización del diccionario en las clases de ELE?

CM: La utilización de un diccionario en el aprendizaje de cualquier lengua es siempre la utilización de una herramienta que puede hacernos la vida más fácil (si el diccionario está bien elegido) o que nos la puede complicar hasta lo indecible. ¿A quién se le ocurriría clavar un clavo con un destornillador? Pues, del mismo modo, a veces, los profesores nos empeñamos en dejar que nuestros alumnos acudan a clase con el primer diccionario que han encontrado y eso supone encontrarnos en el aula con individuos que, ante un mismo clavo (una duda de uso, por ejemplo), se empeñan en aporrearlo con un destornillador, con una llave inglesa, con una motosierra o con una lima de cartón... Y no, no acabamos en urgencias y con varios dedos amoratados; pero si analizamos el resultado de nuestra consulta léxica veremos que los resultados a veces *duelen* más que un dedo roto...

OLN: Se debe usar el diccionario en clase, pues es un material/herramienta didáctico/ca (jamás un manual) que puede contribuir, siempre y cuando se elija bien, en el proceso de aprendizaje de la lengua, ya sea la materna, ya sea una lengua extranjera. Lamentablemente, en muchos casos, el diccionario está mal elegido (o mal hecho) y no atiende a lo que el profesor o los aprendices desean o necesitan. Tampoco se le suele proporcionar al profesor la formación adecuada que le permitiría elegir un buen diccionario y sacar de él el mejor provecho.

GLM: *¿Cómo debe utilizarse cualquier repertorio lexicográfico en las clases de ELE para que este se considere un instrumento pedagógico eficaz?*

CM: Volvemos a la pregunta anterior. En función de las necesidades de los alumnos (no es lo mismo un nivel A1 que un nivel C2) el profesor debe saber dotar al usuario del diccionario más acorde con sus intereses. Si en un aula de alumnos chinos de nivel A1 pretendo emplear un diccionario monolingüe, poco éxito tendré. En cambio, en un nivel B2 de alumnos brasileños, esa opción podría convertirse en una muy buena oportunidad de ampliar las posibilidades de trabajar con el léxico.

OLN: Hay que pensar siempre en las necesidades del aprendiz y para qué necesita el diccionario. Eso empieza (o debería empezar) en la elaboración misma del diccionario y en la formación del profesor. Aunque haya buenos diccionarios en el mercado, si el profesor no tiene una formación adecuada para usarlo de manera más eficiente, difícilmente podrá elegir una obra que cumpla la(s) función(es) que el aprendiz necesita. Es un círculo: la “eficacia” se logra cuando hay buenos diccionarios, el profesor sabe elegirlo y usarlo y la obra es adecuada para el aprendiz. Un fallo en uno de esos tres puntos, es decir, si el profesor sabe elegir, pero no encuentra en el mercado una obra adecuada al perfil de sus alumnos, rompe el círculo y difícilmente se alcanza éxito en el uso.

GLM: *En su opinión, ¿qué obra lexicográfica debe ser utilizada en las clases de ELE? ¿El diccionario bilingüe o el monolingüe? ¿Por qué?*

CM: La respuesta estará siempre en función de las necesidades que tengan los alumnos en esas clases. Ningún hablante nativo de español manejaría en su primer año de estudio del japonés un diccionario monolingüe. Si lo haríamos, en cambio, si empezáramos a estudiar italiano. Pero yo aún iría más lejos: no se trata solo de diferenciar entre un bilingüe y un monolingüe. Hay un criterio previo que no debemos olvidar nunca: el criterio de calidad que nos permite diferenciar un buen diccionario y uno malo. Un diccionario obsoleto en el que la *ch* y la *ll* estén ordenadas aún fuera de la *c* y de la *l*; o en el que la palabra *guion* aún se recoja con tilde en la *o*; o en el que la palabra *chatear* solo aparezca definida como ‘tomar chatos de vino’, es un diccionario caducado, igual de indigesto que un yogur con la fecha de caducidad ya vencida. Por otro lado, un diccionario en el que *abadejo* signifique *bacalao* y *bacalao* signifique *abadejo* es un diccionario de mala calidad, igual que es inadmisibles que *mamut* aparezca definido como ‘mamífero proboscideo fósil’ y en la *p* no aparezca definida la palabra *proboscideo*. Un diccionario, por último, en el que solo se traduzca como *paja* o *pajita* el *canundinho* o la *palhinha* es un diccionario que solo recoge el español de España, porque ese tubo delgado y de plástico que se usa para sorber líquidos es un *absorbente* en Cuba, una *bombilla* en Chile, un *sorbete* en Argentina, un *potote* en México, un *pitillo* en Colombia, etc.

OLN: Depende de quién sea el usuario y para qué va a utilizar el diccionario. Desde mi punto de vista, los diccionarios mono, bi o semibilingües siempre son útiles y se puede sacar buen provecho de cada uno de ellos. En un nivel inicial, los aprendices suelen sentirse más cómodos con el diccionario bilingüe; sin embargo eso no me parece que sea una regla, pues hay otras variables que se deben considerar, como, por ejemplo, la lengua materna del aprendiz o la lengua extranjera que está aprendiendo. Es bastante común que un brasileño aprendiz de español o un hablante de español aprendiz de portugués pueda leer y comprender pequeños textos en la lengua extranjera en los primeros días de clase sin la ayuda de diccionarios; pero no me parece que sucediera lo mismo si la lengua extranjera fuera alemán, el mandarín o el búlgaro, por ejemplo. Así, antes de pensar si lo mejor es el diccionario

monolingüe o el bilingüe, hay que pensar en las tres “q” – *quem, que, qual* – es decir, quién es el usuario, para qué necesita el diccionario, y qué nivel de lengua posee y cuál (*qual*) es su lengua materna.

GLM: *¿Existen diccionarios diseñados para la enseñanza de ELE para brasileños? ¿Qué opina sobre ellos?*

CM: Sí, hay varios. E insisto: creo que cualquier diccionario diseñado y pensado **de verdad** para un público específico es una buena herramienta para trabajar con el léxico.

OLN: Sí, algunos. Sin embargo, diseñados de hecho para estudiantes brasileños no hay suficientes. Si consideramos los diccionarios bilingües, en general, no han sido diseñados para los diferentes niveles y las especificidades de un aprendiz hablante de portugués en su variedad brasileña.

GLM: *¿Hay alguna diferencia entre los diccionarios? ¿Es necesario que los usuarios conozcan estas informaciones? ¿Para qué?*

CM: ¡Claro que hay diferencias! Los hay buenos y malos; los hay caducados y actualizados; los hay adecuados e inadecuados a las necesidades de los usuarios... Veamos algunos ejemplos: El DEL, el diccionario de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), es percibido a menudo como “la autoridad” en el mundo de la lexicografía en español. Pues bien, está por ver todavía si algún estudiante extranjero puede deducir qué es esa “planta herbácea de la familia de las compuestas, con tallo ramoso de 40 a 60 cm de altura, hojas grandes, radicales, blandas, nerviosas, trasovadas, enteras o serradas, flores en muchas cabezuelas y de pétalos amarillentos, y fruto seco, gris, comprimido, con una sola semilla. Es originaria de la India, se cultiva en las huertas y hay de ella muchas variedades. Las hojas son comestibles, y del tallo se puede extraer abundante látex de sabor agradable”. Es la lechuga, por cierto. Desde hace varios años vengo repitiendo lo mismo en mis sesiones de formación al profesorado: todos sabemos distinguir, entre los muchos tipos de yogures que se nos ofrecen en las vitrinas de un supermercado, cuál se adapta mejor a nuestras necesidades (doy por hecho que nadie consume ya yogures caducados meses atrás y que todos sabemos mirar la fecha de caducidad): enriquecidos o desnatados; con azúcar o sin ella; de sabores o con trocitos de frutas; para comer con cuchara o para beber, etc. Pues bien, recordemos siempre que también tenemos una gran oferta de diccionarios, y que somos nosotros los responsables de saber aplicar, primero, unos criterios de calidad; y, segundo, una valoración de si esos contenidos se adecúan o no a lo que necesitamos.

OLN: Sí, muchas... si observamos, por ejemplo, los diccionarios bilingües portugués-español que actualmente se encuentran en el mercado brasileño, vemos muchos que son muy semejantes, porque en general son reducciones de otros diccionarios mayores. Con el surgimiento de la Ley 11.611 que imponía la enseñanza de la lengua española en la secundaria en Brasil, se publicaron gran cantidad de diccionarios que seguramente no fueron diseñados para ese público, aunque haya también algunas buenas obras.

GLM: *¿Los repertorios lexicográficos proyectados especialmente para la enseñanza de ELE para brasileños, por ejemplo, deben registrar informaciones de tipo cultural y enciclopédico en la microestructura de la obra? ¿Por qué?*

CM: Ya dejé intuir antes que sí, claro que sí. No podemos limitarnos a traducir *paella* o *mileurista* o *escrache*... Debemos explicar qué son.

OLN: Sí, seguro que hay que incluirlas. Para casi nada me sirve un artículo que me ponga “casa f. casa”. Incluso para un aprendiz brasileño que, hipotéticamente, nunca haya visto, oído, leído la lengua española, no causaría ningún problema de comprensión. Así, incluir informaciones culturales podría potenciar el valor didáctico de la obra lexicográfica.

GLM: *¿Existe otro tipo de información necesaria que deba ser contemplada en los diccionarios creados para estudiantes extranjeros?*

CM: Un diccionario debe resolver las dudas de sus usuarios. Si el consultante es un estudiante extranjero, el diccionario debe ofrecerle toda la información que sea necesaria para que el alumno entienda una palabra, sepa utilizarla con corrección gramatical, y sepa emplearla en el registro adecuado. Quizá ante un extranjero, frente a lo que nos ocurre ante un hablante nativo, disculpemos más un *Habían personas* o un *Me se ha caído* que el uso intempestivo de un vulgarismo malsonante en un contexto formal (¿qué difícil es saber usar bien *un taco* cuando nos manejamos sin soltura en una lengua extranjera...!)

OLN: Si se mira al posible usuario de la obra, se puede inferir (o por lo menos intentarlo) qué problemas de comunicación podría tener. Ya se ha puesto de manifiesto muchas veces, y casi ya es un tema superado, los problemas de los falsos cognados entre las lenguas portuguesa y española. Esos posibles problemas deben estar explicitados en un diccionario que se propone ser didáctico. Hay, además, cuestiones pragmáticas que también deberían estar presentes en un diccionario con esas características. ¿Cómo explicarle a un extranjero nuestro típico brasileño “imagina!”? O que cuando decimos “*coxinha*” en el contexto político actual no nos referimos al alimento que está hecho de harina y carne de pollo. O, aun, ¿cómo contribuir para que el aprendiz esté atento a las posibles palabras que pueden no sonar muy bien en la lengua extranjera, pero son palabras cotidianas en su lengua materna, o al revés? Entre el portugués y el español hay muchísimas...

GLM: *Somos conscientes de la complejidad que entraña crear un diccionario ideal dirigido a una audiencia específica. En su opinión, ¿cómo podría ser elaborado un diccionario dirigido a los usuarios extranjeros?*

CM: No es una cuestión de complejidad sino de sentido común... No sé en Brasil, pero en España existe el dicho “No vale el *café para todos*” para expresar la necesidad de individualizar algo que se supone que es general. En la barra de un bar, en tres minutos, podemos oír veinte formas distintas de pedir un café con leche: *uno con leche, en vaso; uno con leche, en taza; un desayuno con leche; una leche manchada; uno con leche, cortito de café; un americano con leche fría; un descafeinado de máquina con leche caliente*, etc. Del mismo modo, no creemos que exista *el extranjero* que estudia español. Hay que tener en cuenta su lengua materna (no es igual el ritmo de aprendizaje de español para un estudiante chino que para un hablante de portugués); su conocimiento del idioma (no es lo mismo un A1 que un C2, como no es lo mismo empezar a aprender español con 6 años y en contexto reglado que hacerlo con 50 años, por necesidades laborales y en clases particulares); su nivel de formación cultural (esto lo podemos explicar bien los que hemos dado clase de español a estudiantes no alfabetizados en su lengua materna); su conocimiento o no de otras lenguas, etc.

OLN: Volvemos al punto: el usuario. ¿A quién va dirigido el diccionario? ¿Qué conocimientos o qué tipo de interacción tiene ese posible usuario con la lengua extranjera que va a estudiar? ¿Es una lengua históricamente cercana a la suya? Solemos decir que el brasileño aprendiz de español es un “falso iniciante”. ¿Qué quiere decir eso? Quiere decir que un diccionario didáctico de español para brasileños tiene que ir más allá de los equivalentes. No suele ser un problema para nosotros saber que “gato” en portugués es “gato” en español, pero... saber que nuestro “macaco hidráulico” es “gato hidráulico” ya es otro punto o saber que el verbo “gustar” no es indirecto y, por lo tanto, no tiene ese “de” después tan común en portugués, tardamos un poquito más para comprender. Luego, el usuario es el punto clave. Teóricamente ya lo es desde hace mucho, en la práctica, creo que aún tenemos que desarrollar reflexiones sobre el tema.

GLM: *Somos conscientes de la importancia que el diccionario tiene y que dispone de informaciones relevantes para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de una determinada lengua extranjera. Sin embargo, los estudios afirman que su uso es actualmente escaso. Por ello, ¿cómo y qué falta para fomentar la utilización del diccionario en las clases de ELE con el propósito de contribuir a la enseñanza de la lengua meta?*

CM: Es un hecho, sí, que el uso del diccionario en papel está retrocediendo en el aula. Pero nuestra experiencia en SM es que si ese diccionario en papel tiene un código de acceso gratuito al diccionario en digital, el alumno usa en casa el acceso digital y en clase, el papel. El profesor, además, al tener a todos los alumnos manejando la misma fuente de información, tiene la ventaja de poder regular el ritmo general de la clase proyectando en la pantalla el diccionario como un recurso más del aula.

OLN: En realidad no sé si somos conscientes... claro, nosotros, que estamos involucrados en el tema sí, tenemos esa consciencia, pero lo que hemos observado en las investigaciones que llevamos a cabo es que en Brasil todavía esa consciencia no es general. Muchas veces se desprecia el diccionario en papel y mucha gente aún no tiene acceso a los medios digitales. Yo pienso que, para empezar, tenemos que formar a los profesores. La carrera de Letras, la que forma el profesor de lenguas en nuestro país, no suele tener entre el conjunto de sus asignaturas, nada que se refiera al diccionario, mucho menos respecto a su uso como un recurso didáctico más para sus clases. Son muy pocas las carreras que dedican un tiempo, aunque sea mínimo, para la formación del profesor en lo que llamamos "Las Ciencias del Léxico: Lexicología, Lexicografía, Terminología". Hay algunas iniciativas aisladas a partir de cursos de perfeccionamiento o, en el caso del material que ha sido organizado por el *Ministério de Educação*, sobre el uso de los diccionarios escolares de lengua portuguesa. Si el profesor no sabe usar o no conoce el potencial didáctico del diccionario, no tiene por qué proponer su uso en sus clases. Así, nos parece que invertir en la formación de profesores es el inicio de un largo camino que podrá, en el futuro, alcanzar el uso efectivo del diccionario en las clases, no solo de lenguas, sino también de otras asignaturas.

GLM: *¿Qué muestran las investigaciones realizadas sobre la motivación de los estudiantes en relación al uso del diccionario durante las actividades dentro y fuera del contexto educacional?*

CM: Cada año se publican en prensa, con gran escándalo, noticias en las que se afirma que este mundo nuestro se está echando a perder porque, ¡oh, drama donde los haya!, los niños preguntan y buscan en Google, en vez de preguntar a sus padres, el significado de... ¡palabras prohibidas! (las que designan realidades tabú). No nos confundamos. Los niños de hoy son niños de su tiempo y saben que en la red pueden encontrar respuesta rápida (otra cuestión es que la respuesta, por exceso de información, no sea la adecuada) a cualquier tipo de duda. No seré yo quien valore el grado de relación paterno-filial en función de este dato, porque creo que todos, absolutamente todos los niños con acceso a un diccionario, hemos acudido a él para buscar esas palabras por cuyo significado no nos atrevíamos a preguntar en casa.

OLN: Está claro que, con el advenimiento de la Internet y su popularización, la práctica de usar el diccionario, dentro o fuera de las clases, sobre todo en el soporte papel, se está "perdiendo". Estamos en la era de la información y de la información rápida. El problema es que muchas veces esa información rápida no está organizada y tampoco es adecuada para lo que necesitan los niños o los adolescentes aprendices de una lengua extranjera. Si el aprendiz tiene acceso a esa información rápida por medio de sus portátiles o móviles, hay que intentar sacar provecho de eso y, quizá, vincularla al uso del diccionario. Lo que hemos observado en algunas investigaciones que estamos llevando a cabo en las clases sobre el uso del diccionario es que las motivaciones siguen siendo muy parecidas a las nuestras, los aprendices siguen siendo aprendices, aunque con acceso mucho más rápido a la información que les interesa, con respecto a "nuestro tiempo". Hay que considerar, entretanto, que ahora ellos tienen disponibles un sinfín de información en la Web. Así, creo que, si podemos hacer algo, es convertir sus motivaciones y la información que se presenta en la Web en una forma de aprendizaje, uniendo y/o comparándolas al conjunto organizado y adecuado de información que se presenta en el diccionario, ya sea en soporte papel o digital.

GLM: *Para finalizar, como profesional y experto en el área, ¿utiliza el diccionario con frecuencia? ¿En qué situaciones lo usa y para qué?*

CM: Por supuesto que sí. A todas horas. Ahora bien, en función del tipo de duda, acudo a un diccionario o a otro. En papel o en digital (¿alguien sigue buscando en papel cómo pronunciar una palabra o todos acudimos ya a los audios de pronunciación que llenan la web? Porque si aún no lo hacemos, deberíamos...). Y, además, acudo a diccionarios, pero también hago uso de una gran cantidad de aplicaciones lingüísticas que funcionan en la red. Si viajamos a China y podemos llevar en el móvil una aplicación que permite transliterar el chino a nuestra lengua materna con solo enfocar con la cámara de fotos del móvil a un cartel; es más, si dicho cartel es la carta de un restaurante, el móvil puede reproducir oralmente al camarero el plato que hemos elegido; ¿por qué renunciar entonces a estos avances? Los lexicógrafos, antes, éramos hacedores de diccionarios. Ahora somos organizadores de información léxica. Y muchas veces trabajamos ya para las máquinas, porque al usuario no le interesa saber qué hemos hecho; lo que quiere es encontrar en su dispositivo la resolución rápida e inmediata a una duda (cuando estamos leyendo en un libro electrónico, ¿para qué abrir una caja de búsqueda y tenerla minimizada en pantalla, en vez de clicar en cualquier palabra y optar a su definición o a su traducción a otra lengua?). Asumamos, pues, nuestra invisibilidad. Y sigamos trabajando con vocación social de servicio. ¡Por muchos años!

OLN: ¡Pues sí, claro! Siempre lo uso y según el tipo de información que busco, acudo a obras distintas. Los uso en las clases o en mis trabajos personales. Si quiero aclarar el significado de una palabra cualquiera o si quiero saber con qué preposición o pronombre se usa un sustantivo o un verbo, uso obras distintas. Hoy día ya estamos casi todos, y casi todo el tiempo, conectados a algún tipo de dispositivo, así que también nosotros (no solo los niños y adolescentes) buscamos la información rápida, pero... todavía mantengo con cierto orgullo mis diccionarios en papel y acudo a ellos, siempre que me es posible, aunque sea simplemente para observar como se ha organizado dicha información o si se la presenta en la obra.

REFERENCIAS

BIDERMAM, M. T.C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P.P; ISQUERDO, A. N. (Org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2.ed. Campo Grande, MS, Ed da UFMS, 2001. p. 13-22.

BRASIL. *Lei n. 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Publicada no D.O da União n.151*, 08 de agosto de 2005, s.1. p.1, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, Brasil, 2005.

_____. *Edital do programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2006*. SED/MEC: Brasília, 2005.

_____. *Edital do programa nacional do livro didático – PNLD – Dicionários 2012*. SED/MEC: Brasília, 2011.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 23.ed. Madrid, España: s.n., 2016.

Recebido em 18//07/2017. Aceito em 22/07/2017.