

FÓRUM

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 14 - NÚMERO 4 - OUT./DEZ. 2017.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA DA UFSC

UNIVESIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnoldo 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 LINGUÍSTICA

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, Número Especial (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>Diadorm - <http://diadorm.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>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 4 | OUT./DEZ. 2017

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 14 | n.4 | p. 2559-2803 | out./dez. 2017

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

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Gorski . 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 | **José 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 Gerald . UNICAMP, Campinas, BR | **José Luís da Câmara Leme** . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | Leonor Scliar Cabral . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia 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 | **Marigia 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 Rebollo 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 Pensylvania**, 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, *Republique*, 2015, Oil on linen, 36 x 30 cm
 Courtesy of artist and Rod Barton Gallery
 Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com

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

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation	2569
---	------

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

ORAÇÕES TEMPORAIS COM VALOR CONDICIONAL NA LINGUAGEM LEGAL (ESTUDO CONTRASTIVO) Oraciones temporales con valor condicional en el Lenguaje Legal (estudio contrastivo) Temporal clauses with conditional value in legal language (contrastive study)	2573
--	------

IVA SVOBODOVÁ

"NÓS CONCORDAMOS EM PESSOA E NÚMERO, PORÉM, NÓS DISCORDA BASTANTE." UM ESTUDO DOS PRONOMES DE PRIMEIRA PESSOA PLURAL EM PB COM BASE EM UM CORPUS DE FALA POPULAR "Nós concordamos em pessoa e número, porém, nós discorda bastante." Un estudio de los pronombres de la primera persona del plural en pb basado en un corpus oral "Nós concordamos em pessoa e número, porém, nós discorda bastante." A study of first person plural pronouns in bp based on a popular speech corpus	2587
---	------

CRISTIANE NAMIUTI E ADILMA SAMPAIO DE OLIVEIRA VIEIRA

REANÁLISE DE VARIÁVEIS SEMÂNTICAS NO CONDICIONAMENTO DO OBJETO NULO E DO PRONOME PLENO NA FALA DE FLORIANÓPOLIS <i>Reanálisis de las variables semánticas en el condicionamiento del objeto nulo y del pronombre explícito en en el habla de Florianópolis</i> Reanalysis of semantic variables in the conditioning of the null object and the tonic pronoun in the speech of Florianopolis	2606
IZETE LEHMKUHL COELHO, GABRIEL DE ÁVILA OTHERO E CECÍLIA AUGUSTA VIEIRA-PINTO	
<hr/>	
ASPECTOS DIACRÔNICOS DA ESTRUTURA ARGUMENTAL DE SENTENÇAS COM “TRATA-SE DE” <i>Aspectos diacrónicos de la estructura argumental de sentencias con “trata-se de”</i> Diachronic aspects of the argument structure of sentences with “trata-se de”	2618
MARCEL CALDEIRA	
<hr/>	
A PARATAXE NOS ESCRITOS DO PROFETA GENTILEZA <i>Parataxis en los escritos del Profeta Gentileza</i> Parataxis in Prophet Gentileza's writings	2637
IVO DA COSTA DO ROSÁRIO E JOSÉ MARCOS BARROS DEVILLART	
<hr/>	
A METODOLOGIA DE ARTIGOS ACADÊMICOS EM DIFERENTES CULTURAS DISCIPLINARES <i>La metodología de artículos académicos en diferentes culturas disciplinarias</i> The academic articles' methodology in different disciplinary cultures	2666
CIBELE GADELHA BERNARDINO E RAQUEL LEITE SABOIA DA COSTA	

O ALUNO NA POSIÇÃO DE AUTOR: UMA EXPERIÊNCIA COM A RESENHA NA UNIVERSIDADE | *El alumno en la posición de autor: una experiencia con la reseña en la Universidad* | Students as authors: an experience with reviews in the University

2685

SANDRO BRAGA E JANAÍNA SENEM

UMA QUESTÃO DE EFEITO LEITOR: COMO AS CRIANÇAS-LEITORAS SÃO CONSTRUÍDAS EM ARTIGOS DA REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS? | *Una cuestión de efecto-lector: cómo los lectores infantiles se construyen en artículos de la revista Ciência Hoje das Crianças* | A question of reader effect: how are the children-readers built up in articles of the magazine *Ciência Hoje das Crianças*?

2703

ANGELA CORRÊA FERREIRA BAALBAKI

A REPRESENTAÇÃO DA VERDADE PELO DISCURSO CIENTÍFICO: VISTAS A UMA RUPTURA DE PARADIGMAS DO LETRAMENTO ACADÊMICO | *La representación de la verdad por el discurso científico: hacia una rotura de paradigmas del letramiento académico* | The representation of truth by the scientific discourse: views to a rupture of the academic literacy paradigms

2720

PAULO GERSON STEFANELLO

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA DISCURSIVA | *Las actividades de producción de texto en los libros de texto de la escuela secundaria: una práctica discursiva* | Text production activities in high school textbooks: a discursive practice

2730

ADELINO PEREIRA DOS SANTOS

PROSÓDIA E CONSTRUÇÃO DE ETHÉ DISCURSIVOS EM CRIMES VIA TELEFONE

2745

| *Prosodia y la construcción del ethé discursivo en delitos practicados a través del teléfono* | Prosody and discursive ethé construction in telephone crimes

WELTON PEREIRA E SILVA, MÔNICA SANTOS DE SOUZA MELO E RONY PETTERSON GOMES DO VALE

A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NA REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA

2756

| *La circulación del conocimiento lingüístico en la Revista Brasileira de Filología* | The circulation of linguistic knowledge in the *Revista Brasileira de Filologia*

CAROLINE MALLMANN SCHNEIDERS

ORQUESTRANDO O CAOS: O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2771

À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE | *Orquestando el caos: la enseñanza de la pronunciación de Lengua Extranjera a la luz del paradigma de la complejidad* | Orchestrating chaos: teaching of Foreign Language pronunciation in the complexity paradigm

FELIPE FLORES KUPSKE E UBIRATÁ KICKHÖFEL ALVES

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2785

TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E PROFISSIONAL | *La investigación como principio pedagógico en la educación profesional técnica de nivel secundario para la constitución del ser social y profesional* | Research as a pedagogical principle in professional technical education of secondary level for the constitution of the social and professional subject

SALETE VALER E ÂNGELA BROGNOLI E LAURA LIMA

FÓRUM LINGÜÍSTICO

APRESENTAÇÃO
VOLUME 14, NÚMERO 4, OUT./DEZ.2017

Este último número de 2017 da *Fórum Linguístico* (FL), periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, encerra um ano de marcas inéditas: 5 edições publicadas em 2017 (entre elas, um Número Especial), num total de 65 artigos, 2 entrevistas, 1 ensaio e 1 resenha, de pesquisadores nacionais e internacionais que garantiram à revista uma multiplicidade de abordagens, de pontos de vista e de discussões que, atualmente, são fundamentais no campo vasto dos estudos da linguagem. O presente número, no interior desse intenso trabalho, conta com 14 artigos, que acombarcam áreas tão distintas quanto a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Gramática Gerativa e a Análise do Discurso.

O primeiro dos artigos deste volume 14, número 4, de 2017, intitula-se **Orações temporais com valor condicional na linguagem legal (estudo contrastivo)**. Escrito pela pesquisadora Iva Svobodová, da Faculdade de Letras da Universidade de Masaryk, na República Tcheca, o texto apresenta os resultados de uma pesquisa contrastiva realizada com Códigos Penais do Brasil e de Portugal, cujo objeto são as orações temporais e suas propriedades condicionais, que a autora define segundo a ordem da *pseudo-temporalidade* e que marcam algumas diferenças entre o PB e o PE.

"Nós concordamos em pessoa e número, porém, nós discorda bastante." Um estudo dos pronomes de primeira pessoa plural em PB com base em um corpus de fala popular é o segundo artigo desta edição da *Fórum Linguístico*. Suas autoras, Cristiane Namiuti e Adilma Sampaio de Oliveira Vieira, pesquisadoras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a partir da Gramática Gerativa, defendem a tese de que os pronomes “nós” e “a gente” integram o vernáculo do PB, de acordo com mudanças gramaticais nos traços pronominais que acabam por distanciar o PB do PE.

Izete Lehmkuhl Coelho, Gabriel de Ávila Otero e Cecília Augusta Vieira-Pinto, respectivamente, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Santa Catarina são os autores do artigo **Reanálise de variáveis semânticas no condicionamento do objeto nulo e do pronome pleno na fala de Florianópolis**, terceiro desta *Fórum* (v.14, n.4, 2017). Partindo de entrevistas sociolinguísticas realizadas em Florianópolis, o escrito analisa as ocorrências do objeto direto anafórico de 3^a pessoa em duas estratégias no PB, quais sejam: pronome pleno ou objeto nulo. A discussão relaciona, então, os traços semânticos e o uso das variedades, confirmado que o gênero semântico é o traço fundamental de definição do uso linguístico.

O quarto artigo do presente número da *Fórum Linguístico* é **Aspectos diacrônicos da estrutura argumental de sentenças com "trata-se de"**. Escrito por Marcel Caldeira, pesquisador da Universidade Estadual de Campinas, o texto apresenta os resultados de uma pesquisa diacrônica, cujos pressupostos teóricos se enquadram na Abordagem Multissistêmica da Língua. O estudo volta-se para o *Corpus do Português* e investiga os usos de “trata-se” no PB, avaliando as modificações de sua estrutura argumental e defendendo a hipótese de que o fenômeno da dematização é responsável por mudanças axiais nos usos verbais estudados.

A parataxe nos escritos do Profeta Gentileza é o quinto artigo desta *Fórum Linguístico* (v.14, n.4, 2017). De autoria de Ivo da Costa do Rosário, pesquisador da Universidade Federal Fluminense, e José Marcos Barros Devillart, pesquisador da Universidade Salgado de Oliveira, tem como objetivo investigar, desde a Linguística Funcional Centrada no Uso, os aspectos pragmático-discursivos presentes nos textos do Profeta Gentileza. Nas análises, os autores mostram que o uso da parataxe é uma estratégica constitutiva do discurso de Gentileza, cujas funções são a de repetição e a de criação de oposições.

Cibele Gadelha Bernardino e Raquel Leite Saboia da Costa, pesquisadoras da Universidade Estadual do Ceará, são as autoras do artigo **A metodologia de artigos acadêmicos em diferentes culturas disciplinares**, o sexto a figurar na presente edição da *FL*. Bernardino e Costa descrevem e analisam, partindo do Modelo CARS e de conceitos da Sociorretórica, a seção de *Metodologia* de vinte artigos dos estratos A e B do Qualis | Capes (além de anais) das áreas de Linguística e Medicina, atentando para o fato de que a distribuição das informações no *corpus* analisado varia de acordo com cada cultura disciplinar.

O sétimo artigo que ora vem a lumena *FL* intitula-se **O aluno na posição de autor: uma experiência com a resenha na Universidade**. Seus autores, Sandro Braga (pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina) e Janaina Senem (professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná) partem da Análise do Discurso e refletem sobre as relações entre a autoria e a objetividade científica, tendo por base o trabalho realizado no projeto *Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica* (LABLEAL/UFSC). Discutindo a produção de resenhas no âmbito do projeto, o escrito problematiza os limites do discurso científico e a possibilidade de autorar na Universidade.

Ainda sob a égide dos estudos do campo discursivo, **Uma questão de efeito leitor: como as crianças-leitoras são construídas em artigos da revista Ciência Hoje das Crianças?**, o oitavo artigo da presente *Fórum Linguístico*, investiga o que chama de “artigos grandes”, materializados na revista de divulgação científica *Ciência Hoje das Crianças*. Sua autora, a pesquisadora Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, estabelece uma análise que tensiona as posições de leitor e sua aproximação (ou seu afastamento) diante da ordem do científico.

A problematização do discurso científico aparece também no nono artigo deste último número de 2017 da *Fórum Linguístico*. Intitulado **A representação da verdade pelo discurso científico: vistas a uma ruptura de paradigmas do Letramento Acadêmico** e escrito pelo pesquisador Paulo Gerson Stefanello, da Universidade Federal de São Carlos, o texto toma o conceito foucaultiano de *regimes de verdade* e suas implicações para relacioná-lo ao discurso científico e aos letamentos acadêmicos. A intenção é discutir o estatuto de verdade conferido à escrita acadêmico-científica e de que maneira é possível pensar em rupturas de paradigma.

Adelino Pereira dos Santos, pesquisador da Universidade do Estado da Bahia, é o autor do décimo artigo da presente *FL*, intitulado **Atividades de produção de textos em livros didáticos do Ensino Médio: uma prática discursiva**, cujo objetivo é, a partir de pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e dos debates de Bakhtin, produzir uma análise de livros didáticos de duas coleções – de Português e Matemática – distribuídos pelo *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio*. O escrito analisa as atividades de produção textual e seu papel na formação de produtores de texto, discorre sobre a presença dos gêneros e identifica os pressupostos teóricos que figuram nos livros.

Por sua vez, o décimo primeiro dos artigos do número 14 de 2017 da *Fórum Linguístico*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, investiga *ethos* discursivo. Intitulado **Prosódia e construção de ethé discursivos em crimes via telefone**, o texto é de autoria de Welton Pereira e Silva, pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mônica Santos de Souza Melo e Rony Petterson Gomes do Vale, ambos pesquisadores da Universidade Federal de Viçosa. Analisa – tendo como ponto de ancoragem teórica a Semiolinguística Discursiva – um *corpus* constituído de gravações telefônicas de golpes da chamada “recarga premiada”. Para os autores, o *ethos* de potência e de competência é solicitado pelo “criminoso” e materializado em marcas prosódicas que aparecem na análise.

Caroline Mallmann Schneiders, pesquisadora da Universidade Federal da Fronteira Sul, é a autora do décimo segundo artigo deste número da *FL*. Em **A circulação do conhecimento linguístico na Revista Brasileira de Filologia**, Schneiders parte das discussões da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso para inquirir acerca da produção e do estabelecimento de conhecimentos linguísticos, no Brasil e no sul do Brasil, cuja marca é a da legitimação de determinados saberes sobre as línguas e a linguagem e que são materializados, nas décadas de 1950 e 1960, no funcionamento discursivo da *Revista Brasileira de Filologia*.

Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do Paradigma da Complexidade, décimo terceiro artigo desta edição, é de autoria dos pesquisadores Felipe Flores Kupske – da Universidade Federal da Bahia – e Ubiratã Kickhöfel Alves – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Kupske e Alves trazem uma leitura de conceitos como o de *Sistema Adaptativos Complexos* e problematizam o ensino de pronúncia de LE, seguindo os pressupostos do *ensino comunicativo de pronúncia* e seus cinco passos. Posteriormente, apontam para a centralidade da qualificação do profissional de educação para fazer emergir o que chamam de *Complexidade* no espaço da sala de aula.

O último dos artigos deste número 4 de 2017 da *FL*, **A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional**, de Salete Valer, Ângela Brognoli e Laura Lima, pesquisadoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus Florianópolis-Continente*, pretende debater os discursos sobre as práticas de letramento presentes em documentos oficiais do Brasil recente e na descrição que fazem dos objetos de ensino de Línguas. Para as autoras, os documentos fazem notar uma relação positiva entre letramentos, práticas investigativas e uso de tecnologias.

Por fim, depois da breve apresentação de mais este número da *Fórum Linguístico*, é mister agradecer: aos autores e autoras dos artigos, aos avaliadores e avaliadoras *ad hoc*, às leitoras e aos leitores da revista, aos membros do corpo editorial, editores, bolsista e artistas gráficos, aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC e, finalmente, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio irrestrito.

Fica aberto, pois, o convite para a leitura deste volume 14, número 4, de 2017 da revista *Fórum Linguístico*.

ATILIO BUTTURI JUNIOR
Editor-chefe

ORAÇÕES TEMPORAIS COM VALOR CONDICIONAL NA LINGUAGEM LEGAL (ESTUDO CONTRASTIVO)

ORACIONES TEMPORALES CON VALOR CONDICIONAL EN EL LENGUAJE LEGAL (ESTUDIO CONTRASTIVO)

TEMPORAL CLAUSES WITH CONDITIONAL VALUE IN LEGAL LANGUAGE (CONTRASTIVE STUDY)

Iva Svobodová*

Faculdade de Letras da Universidade de Masaryk | República Tcheca

RESUMO: O presente estudo apresenta os principais resultados de uma análise linguística quanti-qualitativa dos Códigos Penais de Portugal e do Brasil, relativos às orações temporais introduzidas por *quando* utilizadas nos seus textos. O alvo do nosso interesse são as propriedades condicionais destas construções hipotáticas, que sugerimos serem denominadas como *pseudo-temporais*. Ao mesmo tempo, observamos a relação existente entre a seleção dos modos verbais dos seus predicados e a sua interpretação semântica. O nosso estudo mostrou que ambos os textos coincidem no sentido de as orações temporais introduzidas por *quando* possuírem um evidente valor condicional. Por outro lado, no entanto, verificou-se haver tendências divergentes no que à seleção dos modos verbais diz respeito, sendo no Código Penal de Portugal, preferido, univocamente, o uso do modo conjuntivo e, no Código Penal do Brasil, ao contrário, o indicativo. Propomos explicar esta divergência por fatores semântico-pragmáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Orações *pseudo-temporais*. Linguagem legal. Modo verbal.

RESUMEN: El presente artículo resume los principales resultados del análisis lingüístico cuantitativo y cualitativo de los Códigos Penales de Portugal y del Brasil, relacionados con las oraciones temporales que son introducidas por el conector temporal *quando*, ocurridas en los textos referidos. Prestamos atención al hecho de que estas oraciones ganan rasgos semánticos típicos de las oraciones condicionales, sugiriendo denominarlas como *pseudo-temporales*. Al mismo tiempo, es nuestro objetivo observar la relación que hay entre los modos verbales en los que se encuentran los predicados de estas oraciones y su interpretación semántica. Nuestro estudio ha mostrado que, por un lado, los textos comparados concuerdan en lo que se refiere a la interpretación condicional de las oraciones introducidas por *quando*, pero, por otro lado, difieren en lo que atañe a la distribución modotemporal, siendo en el Código Penal de Portugal, preferido, unívocamente, el uso del modo subjuntivo y, en el Código Penal del Brasil, al contrario, el indicativo. Proponemos explicar esta diferencia por factores semántico-pragmáticos.

PALABRAS CLAVE: Oraciones *pseudo-temporales*. Lenguaje legal. Modo verbal.

ABSTRACT: This study is a summary of a qualitative and quantitative linguistic investigation of the Portuguese and Brazilian Penal Code, and contains important results pertaining to the temporal clauses introduced by the connector *quando*. We focused on its

* Em 2008, doutorou-se em Filologia das Línguas Românicas na Universidade Carolina em Praga, na República Tcheca. Hoje é professora associada de Língua e Linguística Portuguesas na Faculdade de Letras da Universidade de Masaryk, em Brno, na República Tcheca. E-mail: 9255@mail.muni.cz; página pessoal: <https://www.muni.cz/en/people/9255-iva-svobodova> ou https://www.researchgate.net/profile/Iva_Svobodova.

semantic conditional features, suggesting the name pseudo-temporal clauses for these hypotactic constructions and observe the relation between the occurrence of different verbal modes and the semantic interpretation. We verify, in both the texts, the temporal clauses introduced by *quando* have an evident conditional value. On the other side, the compared texts are different regarding the selection of the verbal mode. The Portuguese Penal Code preferred, evidently, the subjunctive mode and in the Brazilian one the indicative mode. We explained this divergence by semantic and pragmatic factors.

KEYWORDS: Pseudo-temporal clause. Legal language. Verbal mode.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa linguística realizada na área da sintaxe e semântica relacionada com as orações temporais introduzidas por *quando* utilizadas nas versões atualizadas dos Códigos Penais Português e Brasileiro, doravante designados como CPP e CPB², respetivamente. O aspecto que iremos desenvolver no presente artigo é interessante, sobretudo, desde dois pontos de vista: o semântico e o morfo-semântico. Relativamente ao primeiro aspecto, o semântico, refletiremos sobre o verdadeiro significado de *quando* e tentaremos provar que este conector adverbial temporal ganha um valor condicional nos textos por nós estudados. Relativamente ao segundo fator, o morfo-semântico, serão observadas as diferenças e coincidências existentes entre os dois Códigos no que diz respeito ao uso dos diferentes modos verbais.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A conjunção *quando*, por mais tipicamente temporal que seja, não o é em todos os contextos, diferindo das que poderiam ser consideradas como exclusivamente temporais (como são, por exemplo, *antes que*, *depois que*, *logo que*, *até que*) pelo fato de veicular também um sentido condicional. Neste sentido, o presente estudo refletirá sobre o seu valor na linguagem legal, concretamente, nos Códigos Penais, em que a sua natureza semântica apresenta traços semânticos semelhantes aos que são típicos do conector *se*.

Deparamo-nos sobretudo com situações nas quais a oração temporal tem uma interpretação genérica, como exemplificam os exemplos 2 e 3, em que a proposição da oração subordinada apresenta um caráter repetitivo, gnômico ou habitual, cedendo o traço de temporalidade e destacando-se o traço de condicionalidade (HIRATA, 2005, p.1204). Nestes casos, *quando* poderia ser substituído por *sempre que*, *todas as vezes que*, *cada vez que*, que igualmente exprimem a chamada quantificação temporal sobre situações de natureza plural, implicando ou o valor periódico e genérico factual (exemplos 4 a 5) com o predicado no modo indicativo, ou o valor repetitivo hipotético, exemplificado pela frase 6 com o predicado no modo conjuntivo³.

- (1) *Se a água atinge* a temperatura de 100°C, *começa a ferver*.
- (2) *Quando a água atinge* a temperatura de 100°C, *começa a ferver*.
- (3) *Quando uma criança não quer comer*, é mau sinal.
- (4) *Sempre que vou a Portugal*, visito a minha amiga Cristina.
- (5) O Pedro canta a Canção do Mar (de) *cada vez que lhe pedem*.
- (6) *Sempre que quiseres*, telefona-me.

¹ Este artigo é fruto de tese de agregação ainda não publicada, cujo tema central (análise linguística dos Códigos Penais dos dois países) foi escolhido por vários motivos. A razão principal foi contribuir para estudos de tradutologia oficial, já que foi verificada uma tendência crescente de processos penais correntes com participantes lusofalantes no nosso país e, portanto, um estudo que analise as diferenças linguísticas existentes entre os textos jurídicos escritos em duas diferentes variedades da língua portuguesa poderia ser útil aos tradutores e intérpretes. Ao mesmo tempo, o objeto do nosso trabalho pertence à área de linguística forense, que procura, sobretudo, analisar as relações existentes entre a Linguagem, a Lei e o Direito. Para além destes motivos, pretendemos contribuir, com a nossa tese, para a área de linguística contrastiva, mostrando as divergentes e convergentes propriedades das orações condicionais em Português Europeu e Brasileiro no nível mais geral, que se sobrepõe ao nível da linguagem jurídica.

² Para a análise foram utilizadas as versões atualizadas dos Códigos penais de ambos os países.

³ Os exemplos citados entre 2 e 6 só ilustram o uso no Português Europeu.

Ao contrário, nas frases 7 e 8, que ilustram o uso em PE, *quando* implica o valor restritamente temporal (RAPOSO et al., 2013) veiculando a relação de sobreposição ou de posterioridade, podendo ser usado o predicado tanto no modo indicativo (nesse caso, o seu valor modal é factual) como no modo conjuntivo (que tem um caráter hipotético).

- (7) *Quando construíram a nova ponte*, contrataram arquitectos de grande formato.
- (8) *Quando o Rui melhorar*, a Maria vai visitá-lo.

De acordo com Hirata (2005), às construções temporais com um valor condicional pertencem aquelas que contêm qualquer dos meios gramaticais que impliquem um caráter durativo, atélico, habitual ou gnômico verificando a autora cinco situações que favorecem a interpretação das frases temporais como temporais com o valor de condicional, que propomos denominar como *pseudo-temporais*. Estas situações dão-se quando:

1. o predicado da frase subordinada temporal F⁻ está no presente do indicativo («*Quando são questionados* a respeito de soluções, todos dizem, com a maior cara-de-pau, que estão investindo - "ao contrário do meu antecessor" - e que vão fazer uma revolução.») (HIRATA, 2005, p. 120);
2. o predicado da F⁻ está no futuro do conjuntivo sendo usado no sentido atélico, repetitivo, habitual ou gnômico («*Quando os brasileiros puderem* ser mais informados, *quando puderem* ser mais críticos das políticas postas em prática do que do folclore dos fatos diversos da vida cotidiana, *quando puderem* pôr mais em perspectiva os acontecimentos e cobrar mais a coerência da ação do que fazer julgamentos de intenção, mais capacitados vão estar para o exercício da cidadania.» (HIRATA, 2005, p. 119);
3. o predicado da F⁻ está no imperfeito do indicativo («*Quando me determinava* a fechar os olhos, os restos de personalidade se atropelavam, fugiam, no fervedouro interno se agitavam confusões, a brasa do cigarro esmorecia, findava. Um sobressalto: necessário riscar outro fósforo.») (HIRATA, 2005, p. 123);
4. o predicado da F⁻ está no pretérito perfeito simples sendo usado no sentido de quantificação plural («*Podem culpá-los quando*, ao tomar conhecimento de que as coisas ocorreram, *não tomaram* providencias no sentido da busca da responsabilidade.») (HIRATA, 2005, p. 123);
5. a oração temporal está introduzida pela locução conjuncional *sempre que* («*Sempre que* se pensa muito, acaba-se não casando!») (HIRATA, 2005, p. 122).

Depreenda-se que *quando*, nas situações em que possui um valor condicional, isto é, nas frases *pseudo-temporais*, poderia, teoricamente, seguir a mesma tipologia que se aplica ao caso das orações condicionais introduzidas por *se*. Conforme as classificações propostas por Peres, Moia e Marques (1999), Marques (1999, 2001, 2004, 2014), Lopes (2009), Roxo (2011) e Kratzer (1999), a tipologia das frases condicionais se assenta, em total, em três aspectos:

1. o modo verbal em que está o predicador da F⁻ (que faz distinguir três tipos de condição: real, hipotética ou contrafactual);
2. o fator semântico-formal (segundo o qual as orações condicionais se dividem em monocondicionais e bicondicionais);
3. a base modal de todo o período (segundo a qual as orações condicionais se dividem em canônicas vs. não canônicas ou circunstanciais vs. epistêmicas).

De acordo com o primeiro aspecto, verificou-se que as orações introduzidas por *quando* podem exprimir apenas dois tipos da condição: a condição real (que corresponde à realidade descrita) e a hipotética (que pertence ao imaginário de situações potencialmente realizáveis no momento futuro). No caso da condição contrafactual, como mostra o exemplo 11, marcado com o asterisco, o uso de *quando* resulta inaceitável, o que se deve ao fato de a oração em questão não implicar a quantificação plural sobre a situação e de não apresentar nenhuma das situações descritas por Hirata (2005).

Veja-se, para o efeito de comparação, os seguintes exemplos de PE e o quadro 1:

- (9) *Quando o Rui está* doente, a mãe visita-o todos os dias.
- (10) *Quando o Rui estiver* doente, a mãe vai visitá-lo todos os dias.
- (11) **Quando tivesse* vindo cedo, terias jantado comigo.

Condição na proposição da oração temporal com valor condicional	
real (frase 9)	hipotética (frase 10)

Quadro 1: Classificação das condições nas orações introduzidas por *quando*

No que se refere à tipologia consoante ao segundo aspecto mencionado, o semântico-formal, a substituição de *se* por *quando* resultou possível em todos os tipos, tal como expomos nas seguintes linhas.

Começando pela tipologia segundo Peres et al. (1999) e Marques (1999, 2000, 2001, 2014), existem dois tipos básicos das orações condicionais: monocondicionais e bicondicionais. Estes são divididos em vários subtipos, segundo o quadro 2 e de acordo com a teoria descrita debaixo desse:

MONOCONDICIONAIS		BICONDICIONAIS	
COM MARCAÇÃO DA CONDIÇÃO SUFICIENTE		COM MARCAÇÃO DA CONDIÇÃO NECESSÁRIA (OU DE CONDIÇÃO NECESSÁRIA)	
DE CONDIÇÃO SUFICIENTE FECHADA	DE CONDIÇÃO SUFICIENTE ABERTA (OU INCONDICIONAIS)	DIRETAS	INDIRETA

Quadro 2: Classificação das construções condicionais de acordo com o tipo de condição

Relativamente às orações monocondicionais, essas poderiam ser caracterizadas pela relação monodirecional existente entre as frases principal (F^+) e subordinada (F), no sentido de a veracidade do antecedente influenciar a veracidade do consequente⁴, isto é, se o antecedente for verdadeiro, o consequente também o é, sendo a condição expressa pela oração subordinada de natureza chamada “suficiente”. Esta dependência lógica funciona apenas num sentido, isto é, não pode ocorrer no sentido inverso, porque a veracidade do consequente não influencia a veracidade do antecedente. No entanto, destaque-se que só quando o caráter da proposição implica a quantificação plural, é possível a substituição de *se* por *quando*, caso que não se dá na frase 12, mas que pode ser exemplificado pelas frases 9 ou 10, como veremos mais adiante.

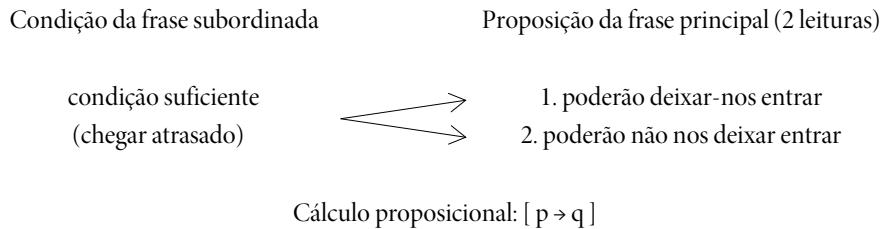
(12) *Se/*quando⁵ não chegarmos atrasados, deixam-nos entrar.* (LOBO, 2013 apud RAPOSO, 2013, p. 2022)

Do exemplo 12, que ilustra o uso em PE, Lobo (2013) infere que se chegarmos atrasados, provavelmente, não nos deixarão entrar, sendo, no entanto, possível a versão oposta, isto é, poderemos ainda assim, ter a sorte de nos deixarem entrar. Assim, a autora interpreta a condição de *não chegar atrasado* como uma condição suficiente, mas não necessária para a veracidade da frase F^+ , tal como visualiza o esquema 1:

⁴ Os termos antecedente e consequente são habitualmente utilizados pelos autores para designarem a frase condicional (prótase) e principal (apódose), respetivamente.

⁵ A inclusão da conjunção *quando* é da responsabilidade da autora, visando mostrar a inaceitabilidade de substituição (*quando* a proposição não implica uma quantificação plural) e não faz parte da versão original do exemplo citado.

Esquema 1: Orações monocondicionais “monodirecionais”



Neste caso, a direção em que decorre a dedução possível se dá num sentido, não podendo ser admitida a equivalência de veracidade entre F^+ e F . Esta implicaria a situação em que só nos deixariam entrar se não chegássemos atrasados.

A mesma interpretação está patente também na frase 10: «Se/quando o Rui estiver doente, a mãe vai visitá-lo todos os dias.», em que poderá haver tanto as situações em que a mãe irá visitar o filho todos os dias, como, também, dias em que, por circunstâncias dadas no momento da proposição da F , tal não será possível.

As orações monocondicionais de condição suficiente podem ainda ser subdivididas em orações de condição suficiente fechada (frase 3) e de condição suficiente aberta – as denominadas “incondicionais” conforme Zaehlerer (1991 apud MARQUES, 2014, p. 113), tradicionalmente classificadas como concessivas (frase 13). Como os dados do *corpus* Linguateca (SANTOS, 2017) e dos seus *subcorpora* CETENFolha⁶ e CETEMPublico⁷ provam, a ocorrência de *quando* neste tipo de orações é possível, embora seja mais habitual o seu uso com o predicado no modo indicativo (frase 14) do que com o conjuntivo (frase 15) – as frases 14 e 15, copiadas do *corpus* CETENFolha, documentam o uso em PB.

- (13) O Paulo saiu, *mesmo se/ mesmo quando*⁸ chover. (MARQUES, 2014, p. 113)
- (14) Saldanha dizia que as reuniões eram problemáticas porque todos são surdos, e cada tema leva horas para ser discutido, e assim *mesmo quando* é ouvido. (SANTOS, 2017)
- (15) Como a Folha já informou ontem, há no PSDB a intenção de preservar ao máximo a figura de Lula, *mesmo quando* for necessário fazer críticas duras ao PT. (SANTOS, 2017)

Relativamente às orações de condição necessária (frase 16), não só a verdade do antecedente determina a verdade do consequente, mas também a verdade do antecedente é assegurada pela verdade do consequente, sendo a condição expressa pela oração subordinada tanto suficiente como necessária, destacada ainda pelo elemento *só*, *somente* ou *apenas*, que restringe o mundo dos possíveis condicionantes a uma condição explícita na frase subordinada (LOBO, 2013 apud RAPOSO, 2013, p. 2022). Neste caso, o uso de *quando* seria natural, tal como exemplifica a frase 16, que ilustra o uso em PE.

- (16) Só te vais curar, *se/quando*⁹ deixares de fumar. (MARQUES, 2014)

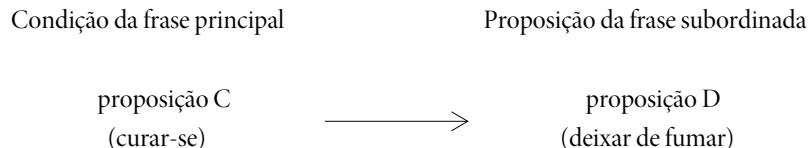
⁶ CETENFolha (Corpus de Extractos de Textos Electrónicos NILC/Folha de S. Paulo) é um *corpus* de cerca de 24 milhões de palavras em português brasileiro, criado pelo projeto Processamento computacional do português com base nos textos do jornal Folha de S. Paulo, que fazem parte do *corpus* NILC/São Carlos, compilado pelo Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional (NILC).

⁷ O CETEMPublico (Corpus de Extractos de Textos Electrónicos MCT/Público) é um *corpus* de aproximadamente 180 milhões de palavras em português europeu, criado pelo projeto Processamento computacional do português após a assinatura de um protocolo entre o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) português e o jornal PÚBLICO, em abril de 2000.

⁸ A inclusão de quando é também da responsabilidade da autora, visando mostrar a eventual substituição de se por quando, mas com um reduzido grau de aceitabilidade, sinalizado pelo ponto de interrogação. Quando não faz parte da versão original do exemplo citado.

⁹ A inclusão da conjunção quando é também da responsabilidade da autora, visando mostrar a eventual substituição e não faz parte da versão original do exemplo citado.

Esquema 2: Orações com condição necessária



Cálculo proposicional: $[C \rightarrow D]$ equivalente a $[\neg C \rightarrow \neg D]$ mas não equivalente a $[D \rightarrow C]$

Quanto às orações bicondiccionais, a relação existente entre o antecedente e o consequente é bidirecional ou mútua, o que significa que não só a verdade do antecedente determina a verdade do consequente, mas também a verdade do antecedente é assegurada pela verdade do consequente, sendo a condição expressa pela oração subordinada tanto suficiente como necessária. Isto significa que as proposições de ambas as orações possuem o mesmo valor de verdade: ou ambos são verdadeiros ou ambos são falsos. Lobo (2013) menciona que as estruturas bicondiccionais (de condição dupla, isto é, tanto suficiente como necessária) são introduzidas pelas conjunções ou locuções conjuncionais *desde que*, *contanto que* e *a não ser que*, como ilustra a seguinte frase 17.

- (17) *Desde que/ ?quando¹⁰ deixamos de fumar, vamos curar-nos.*

Na frase 17, sabemos que *se deixarmos de fumar, vamos curar-nos* e, inversamente, sabemos que, *se nos curarmos, é porque deixamos de fumar*, o que significa que *deixar de fumar* é uma condição não só suficiente como também necessária para que nós *nos curemos*, tal como visualiza o seguinte esquema 3:

Esquema 3: Orações bicondiccionais



Cálculo proposicional: $[p \rightarrow q]$

Lobo (2013), no entanto, alerta que, muitas vezes, os falantes nativos interpretam as orações monocondicionais de condição necessária como orações bicondiccionais. Entre elas, no entanto, existe uma diferença marcante, que pode ser observada pelos esquemas 2 e 3, embora admitamos que na linguagem falada seja pouco transparente. É que, ao serem comparadas as frases 16 («Só te curas, se/ quando deixares de fumar») e 17 («*Desde que/ quando deixamos de fumar, vamos curar-nos.*»), encontramos, de um ponto de vista semântico mais abstrato, dois valores diferentes (LOBO, 2013, p. 2024). Na frase 16, *deixar de fumar* é uma condição necessária para a cura, mas não é a condição suficiente. A cura pode, por exemplo, necessitar, também, de outros meios farmacológicos adequados, em cuja ausência a cura não terá sucesso. Na frase 17, no entanto, a cura é assegurada apenas pelo fato de se deixar de fumar, o que significa que deixar de fumar é uma condição não só necessária como também suficiente.

No que tange à capacidade de *quando* de substituir os conetores *desde que*, *contanto que* e *a não ser que*, que implicam esta dupla condição, em nossa perspetiva, tal seria reconhecida apenas naquelas frases que possuem um caráter gnômico e que transmitem verdades universais, prototípicamente apresentadas pela frase 2: «*Quando a água atinge a temperatura de 100°C, começa a ferver.*», que contém tanto uma condição necessária, patente na sua seguinte versão («*A água só começa a ferver se/ quando atinge a*

¹⁰ Ver a nota de rodapé anterior.

temperatura de 100°C»), como a dupla condição, expressa na frase «*A água começa a ferver desde que/quando atinja a temperatura de 100°C*», em que o fato de a água começar a ferver se vê condicionado pela temperatura de ebulação, mas ao mesmo tempo, a temperatura de ebulação implica que a água começa a ferver.

Nesta linha da lógica, portanto, poderemos deduzir que se a água não atingir a dita temperatura, então ela não vai ferver. Num sentido oposto, se a água não ferve, então é porque não atingiu a temperatura necessária. Regressando à substituibilidade de *quando* neste tipo de orações bicondicionais, repare-se que, no caso da frase mencionada, a natureza dupla da condição parte do conhecimento geral relativo às leis da física. No entanto, em situações fora desta área de conhecimento, no âmbito de um uso corrente da língua, na nossa opinião, o uso de *quando* para exprimir a condição dupla não seria justificável.

Por sua vez, as construções bicondicionais são subdivididas em diretas e indiretas. Nas do primeiro tipo (frase 17), o operador de bicondicionalidade se aplica diretamente à proposição que traduz a oração subordinada, enquanto nas bicondicionais indiretas (frase 18), o operador de bicondicionalidade se aplica à contraditória da proposição, que traduz a oração subordinada da língua natural. Nestes contextos, a ocorrência de *quando*, segundo uma sondagem prévia, realizada nos *corpora* CETEMPúblico e CETENFolha, é também possível, embora menos frequente.

- (18) Faremos a filmagem amanhã *salvo se/salvo quando*¹¹ chover.
- (19) Ninguém negará utilidade aos transplantes, à dissecção, aos testes, mas muitos os consideraram, *salvo quando há* doação esclarecida, eticamente inaceitáveis. (SANTOS, 2017)
- (20) Não será permitida a apreensão de documento em poder do defensor do acusado, *salvo quando constituir* elemento do corpo de delito. (SANTOS, 2017)

Como se pode deduzir do dito, de acordo com esta tipologia, as orações introduzidas por *quando* apresentam a mesma variabilidade como as tipicamente condicionais, como mostra o quadro 3.

MONOCONDICIONAIS			BICONDICIONAIS	
COM MARCAÇÃO DA CONDIÇÃO SUFICIENTE	COM MARCAÇÃO DA CONDIÇÃO	DIRETAS	INDIRETA	
DE CONDIÇÃO SUFICIENTE FECHADA (FRASE 10)	NECESSÁRIA (OU DE CONDIÇÃO NECESSÁRIA) (FRASE 16)	(FRASE 17)	(FRASES 18,19,20)	
DE CONDIÇÃO SUFICIENTE ABERTA (OU INCONDICIONAIS) (FRASES 13,14,15)				

Quadro 3: Proposta da classificação das construções *pseudo-temporais* com *quando*

A nossa hipótese é que, na linguagem legal, serão evitadas as construções bicondicionais ou as construções de condição necessária, devido a sua tendência de *desinterpretabilidade* semântica, que pode ser causada pelas restrições semânticas que implicam. Ao contrário, consideramos idôneo o uso das orações monocondicionais de condição fechada, que abrem um espaço para mais eventualidades intepretativas da proposição da frase subordinante (esquema 1), menos restritas e menos categóricas o que, por um lado, não é ideal ao considerarmos que a lei deveria ser unívoca, mas, por outro lado, é necessário para os crimes julgados poderem ser considerados e resolvidos com base em critérios individuais (agravantes e atenuantes) e não universais.

¹¹ Ver a nota de rodapé anterior.

Podemos antecipar que os dados do gráfico 1 (da seção 3) confirmam a nossa hipótese, falando univocamente a favor das frases *pseudo*-temporais com o valor de condição suficiente (frase 21), sendo registadas, esporadicamente, também as ocorrências de condição necessária (frase 22) ou de bicondicionais indiretas (frase 23).

(21) *Quando* alguém *tiver praticado* vários crimes antes de transitar em julgado a condenação por qualquer deles é condenado numa única pena. (PORTUGAL, 1982¹², Art. 77 § 1º)

(22) Tratando-se de condenação a pena de prisão superior a 5 anos pela prática de crime contra as pessoas ou de crime de perigo comum, a liberdade condicional *apenas* poderá ter lugar *quando se encontrarem cumpridos* dois terços da pena e uma vez verificados os requisitos das alíneas a) e b) do nº 2. (PORTUGAL, 1982, Art. 61)

(23) Nos crimes previstos neste Capítulo *somente se procede* mediante queixa, *salvo quando*, no caso do art. 140, § 2º, da violência resulta lesão corporal. (BRASIL, 1940¹³, Art. 145)

De acordo com a terceira classificação das frases condicionais, baseada no valor de base modal veiculado pelas orações condicionais, ao levarmos em consideração todos os tipos estabelecidos por Lopes (2009), Marques (2014), Kratzer (2001) e Roxo (2011), a tipologia resulta num sistema mais complexo.

Segundo Lopes (2009, p.50), as orações condicionais são de dois tipos: 1. canônicas e 2. não canônicas. Enquanto o primeiro tipo pode ser descrito “num quadro estritamente semântico” (MARQUES, 2014, p. 115 apud LOPES, 2009, p. 150), a caracterização do segundo tipo “[...] envolve a tomada em consideração do plano pragmático-funcional da significação linguística” (MARQUES, 2014, p.115). No caso das orações não canônicas, em nossa opinião, a substituição por *quando* resulta muito ou pouco natural (mesmo quando o predicado é atélico – por isso, os exemplos citados são marcados com um ponto de interrogação) ou impossível (quando o predicado é télico, marcado com asterisco), tal como mostram as seguintes frases citadas do mesmo autor (modificados por nós pela inclusão de *quando*), que abrangem proposições:

- a) com os atos de fala («*Se/quando* * me permite, discordo frontalmente da sua opinião.»);
- b) de cortesia («*Se/quando*? tiveres sede, há cerveja no frigorífico.»);
- c) metadiscursivas («*Se/quando** não estou em erro, a capital da Birmânia é Rankun.»);
- d) identificativas («*Se/quando** alguém teve culpa, foi o Presidente da Câmara.»);
- e) pleonásticas («*Se/quando** não podes ajudar-me, não podes ajudar-me.»);
- f) comparativas («*Se/quando*? o teu filho é irriquieto, o meu é hiperactivo.»).

As orações condicionais, para além da tipologia que acabamos de mencionar, podem ainda ser divididas, de acordo com a base modal dos períodos, em circunstanciais (denominadas também preeditivas ou de conteúdo) e epistêmicas, sendo que estas equivalem às não canônicas, e aquelas, ao contrário, às canônicas. A distinção entre as bases modais circunstanciais e epistêmicas baseia-se na teoria de Kratzer (2001), quando se considera uma base modal circunstancial (frase 24) aquela que nos dá resposta à questão que podemos denominar como *de controle* “o que é que pode acontecer em certas circunstâncias?” e uma base modal epistémica aquela que tem em conta a pergunta “o que será verdade no conjunto das possibilidades?” (frase 25)¹⁴. Como vemos nos exemplos seguintes, a substituição por *quando* nem sempre resulta natural:

(24) *Se/?quando* há um terramoto, este edifício é o primeiro a cair! // *Se/?quando* houver um terremoto, este edifício é o primeiro a cair!

(25) *Se/quando*? as luzes {estão / estiverem} acesas, é porque está alguém em casa.

¹² A autora utilizou o Código penal de Portugal (1982) na versão atualizada, trabalhando com redações e alterações até a 23 de agosto de 2017.

¹³ A autora utilizou o Código penal do Brasil (1940), na versão atualizada, trabalhando com redações até 10 de fevereiro de 2017.

¹⁴ Agradeço a Rui Marques a disponibilização dos exemplos e das propostas das perguntas de controle.

Para além destes dois tipos, Roxo (2011, p. 139) faz menção à existência das orações condicionais pragmáticas, caracterizadas pela ocorrência do imperativo na frase principal, como se pode ver na seguinte frase: «...se eu estiver equivocado a senhora por favor acuse tá [?].» Na nossa perspetiva, no entanto, estas frases, que se baseiam no plano pragmático-funcional, poderiam ser consideradas também como epistêmicas.

A nossa premissa é que os Códigos Penais respondem à questão "O que é que pode acontecer em certas circunstâncias?" e a presença das orações não canônicas (epistêmicas ou pragmáticas) é obviamente nula, sendo muito pouco provável, num contexto deste gênero, o uso de componentes pragmático-sociais. Antes ao contrário, considera-se como típica dos Códigos a presença das orações condicionais associadas a uma base modal circunstancial (denominada também canônica, preditiva ou de conteúdo), às vezes interpretadas, também, como "condicionais causais", porque as construções condicionais dos Códigos são um exemplo típico da relação de causa-efeito entre a prótase e a apódose, mais típicas de um texto especializado e científico.

3 ORAÇÕES TEMPORAIS EM CPP E CPB

De acordo com as tipologias expostas na seção anterior, tal como temos vindo a antecipar, irão prevalecer, em ambos os Códigos, as orações *pseudo*-temporais de caráter monocondicional (condição fechada e suficiente) e circunstancial. Relativamente ao tipo de condição, no início, não foi estabelecida nenhuma hipótese e um dos objetivos foi verificar até que ponto coincide a distribuição modotemporal nos dois Códigos.

Começando pela frequência dos conetores, como indicam os resultados da análise quantitativa, visualizados no gráfico 1, em CPB, as orações *pseudo*-temporais são introduzidas, quase exclusivamente, pelo conector *quando*, sendo em CPP verificadas, também ocorrências do conector *sempre que*.

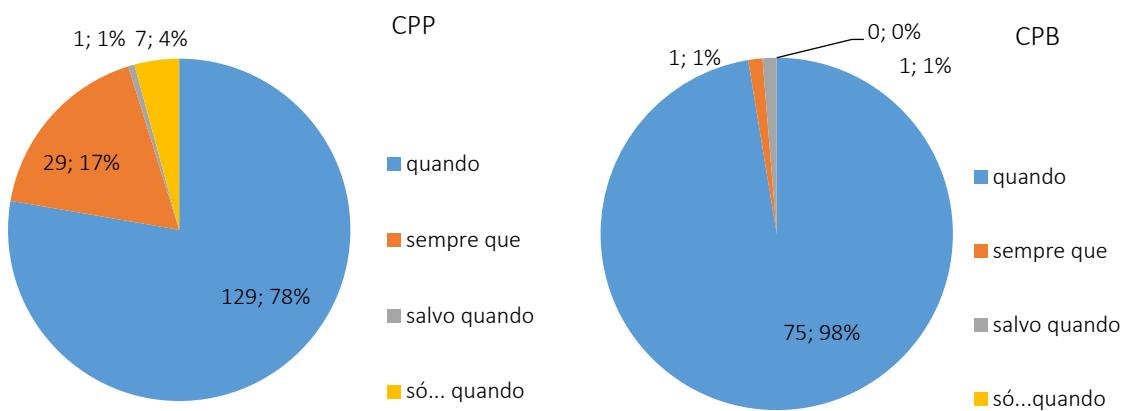


Gráfico 1: Distribuição dos conetores nas frases *pseudo*-temporais

Fonte: produzido pela autora

Como os exemplos 26-27 mostram, o conector *quando* introduz uma frase com proposição hipotética e repetitiva e possui o mesmo valor condicional que o seu homólogo condicional *se*. Nos Códigos, não foram registados casos em que o conector *quando* tivesse uma significação puramente temporal, através da qual colocasse a proposição da oração subordinante em relação temporal de anterioridade, posterioridade ou sobreposição no sentido restrito da palavra. Em todos os casos analisados, com efeito, confirmou-se a sua possível substituição por *sempre que* ou *se* acompanhado, eventualmente, pelo advérbio de habitualidade ou substituível por *sempre que*.

(26) A ação pública é promovida pelo Ministério Público, dependendo, *quando* a lei o exige, de representação do ofendido ou de requisição do Ministro da Justiça. (BRASIL, 1940, Art. 100 § 1º)

↓

A ação pública é *geralmente/habitualmente/por regra* promovida pelo Ministério Público, dependendo, *se* a lei o exige, de representação do ofendido ou de requisição do Ministro da Justiça.

(27) Considera-se que há razões de condição de sexo feminino *quando* o crime envolve

- I violência doméstica e familiar;
- II menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

(BRASIL, 1940, Art. 121 VII § 2º)

↓

Geralmente/habitualmente/por regra considera-se que há razões de condição de sexo feminino *se* o crime envolve:

- I violência doméstica e familiar;
- II menosprezo ou discriminação à condição de mulher.)

No entanto, apesar de a substituição ser viável, não se pode dizer que o traço de temporalidade ceda completamente ao fundo, porque, como vemos nos exemplos extraídos dos Códigos, do ponto de vista lógico, a condição ou proposição da frase subordinada encontra-se sempre num momento anterior à proposição da frase subordinante. Assim, na frase 26, a proposição de *a lei o exigir* precede à proposição de *a ação ser promovida pelo Ministério*, não tendo sentido a cronologia inversa nem da mesma frase («*Quando *a ação pública* é promovida pelo Ministério Público, dependendo, a lei o exige».). Igualmente, na frase 27 não resulta lógico o sentido inverso (*«Quando se considera-se que há razões de condição de sexo feminino, o crime envolve I violência doméstica e familiar; II menosprezo ou discriminação à condição de mulher.»)

Partindo da teoria da tipologia das orações condicionais do ponto de vista da base modal veiculada, que divide as orações condicionais em epistêmicas e circunstanciais (canônicas, preditivas ou de conteúdo), nos textos estudados, a interpretação modal de todas as construções *pseudo-temporais* é, obviamente, circunstancial, sendo, no entanto, as potenciais próteses interpretadas ora como factuais com o predicado no modo indicativo (sobretudo em CPB) ora como hipotéticas (em CPP) com o predicado no modo conjuntivo o que equivale às frases (24), que documentam o valor comum circunstancial com ambos os modos.

De acordo com Hirata (2005), nem um nem outro modo impede a interpretação condicional-temporal de *quando*. “Percebe-se que os conceitos de certeza e incerteza não podem ser usados como critério de diferenciação entre construções temporais e condicionais, uma vez que, dependendo do contexto de uso, a construção temporal pode implicar incerteza.” (HIRATA, 2005, p. 1207), afirmando que para a possível interpretação condicional das construções temporais poderá ser considerado como essencial a natureza aspectual, tal como já se mencionou na seção 2. A mesma interpretação ocorre também em outras línguas, como o italiano ou o inglês:

As construções temporais têm valor condicional quando expressam a habitualidade, que decorre de um valor aspectual, a duração. Os tempos verbais mais usados na interpretação habitual ou habitual-iterativa das construções temporal-condicional são o presente e o imperfeito do indicativo. Esses tempos verbais favorecem o imperfectivo, uma vez que suas constituições temporais internas são ressaltadas. Essas configurações aspectuais e temporais são basicamente as mesmas utilizadas nas construções condicionais preditivas, segundo o que propõe Dancygier (1998), o que permite concluir que as construções temporais com interpretação condicional funcionam como as condicionais preditivas. Além disso, pode-se dizer que também no português as construções temporais recebem uma interpretação condicional quando são usadas com o sentido de “sempre que”, como foi mostrado por Traugott (1985) para o inglês e por Visconti (2003) para o italiano.” (HIRATA, 2005, p. 1210)

Pelas razões descritas, poderiam ser consideradas como orações temporais com valor condicional também aquelas cujo verbo se encontra no futuro simples e composto do conjuntivo no sentido aspectual repetitivo tanto perfectivo como imperfectivo, tal como mostram os seguintes exemplos, que remetem para a natureza repetitiva da proposição, que ora podem ser substituídos por *se*, ora por *sempre que*:

(28) O tribunal pode dispensar de pena *quando*:

- a) *Tiver havido* lesões recíprocas e se *não tiver provado* qualquer dos contendores agrediu primeiro; ou
- b) O agente *tiver* unicamente *exercido* retorsão sobre o agressor. (PORTUGAL, 1982, Art. 143)

↓

O tribunal pode dispensar de pena *se/sempre que*:

- a) *houver/há* lesões recíprocas e se *não provar/prova* qualquer dos contendores agrediu primeiro; ou
- b) O agente *exercer/exerceu* unicamente retorsão sobre o agressor.

Como o gráfico 1 indica, no texto português, o uso de *sempre que* não é raro, opostamente ao Código brasileiro, em que este conector ocorre apenas esporadicamente, talvez devido à natureza universal de *quando*.

(29) As penas de interdição, previstas nos incisos I e II do art. 47 deste Código, aplicam-se para todo o crime cometido no exercício de profissão, atividade, ofício, cargo ou função, *sempre que houver* violação dos deveres que lhes são inerentes.

(BRASIL, 1940, Art. 56)

(30) *Sempre que* o titular de cargo público, funcionário público ou agente da Administração, for condenado pela prática de crime, o tribunal comunica a condenação à autoridade de que aquele depender. (PORTUGAL, 1982, Art. 66 § 5º)

Como podemos ver, no que se refere à distribuição dos conetores e da tipologia das frases *pseudo-temporais*, pode ser constatada uma óbvia simetria entre os dois textos comparados. No entanto, quanto à distribuição modotemporal, conforme mostram os seguintes dados do gráfico 2, começa a traçar-se uma linha divisória entre eles. Por um lado, prevalece, em CPB, o uso dos predicados das frases *pseudo-temporais* no modo indicativo; por outro lado, em CPP, regista-se que a absoluta maioria dos predicados se encontra no futuro do conjuntivo.

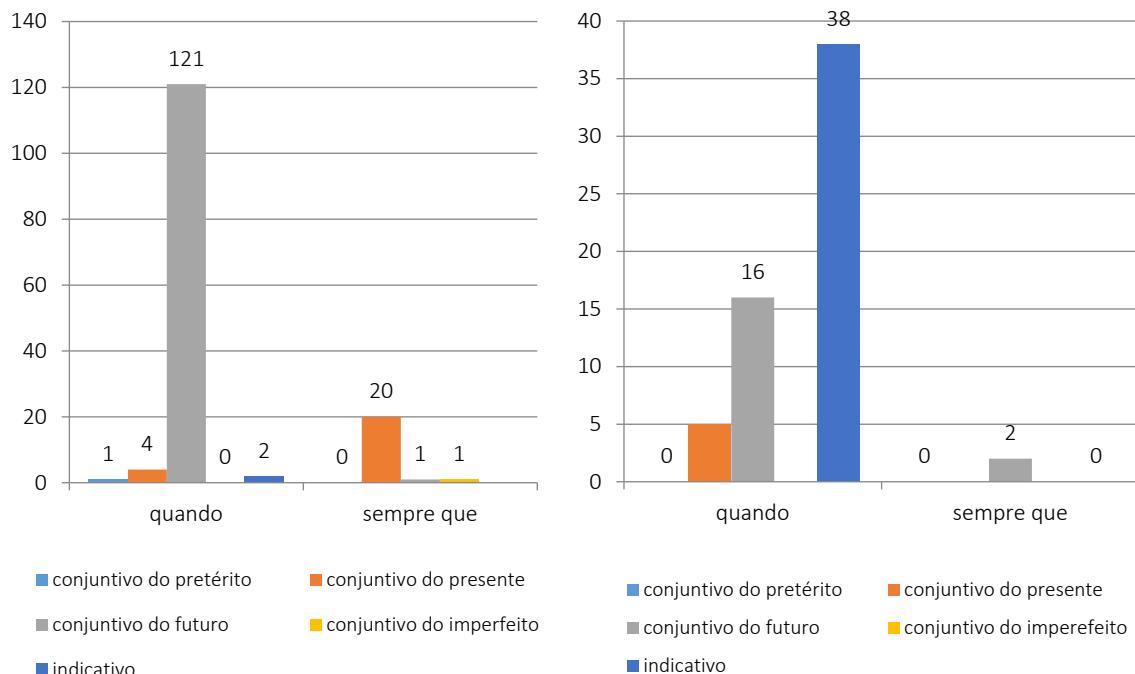


Gráfico 2: Distribuição modotemporal nas orações temporais em CPP e CPB

Fonte: produzido pela autora.

A possibilidade de utilizar o indicativo ou o conjuntivo nas orações temporais, de acordo com Marques (1995), pode estar associada à dicotomia modal verdade vs. não verdade da proposição, propondo que: “[...] em orações subordinadas temporais, o conjuntivo é

selecionado quando não existe a informação de que a proposição é verdadeira, sendo seleccionado o indicativo quando tal informação existe" (MARQUES, 1995, p. 161), como mostra-se nas seguintes duas frases:

- (31) a. *Quando há* reunião da comissão, é *enviada* uma convocatória aos membros.
b. *Sempre que* há reunião da comissão, é *enviada* uma convocatória aos membros.
- (32) a. *Quando houver* reunião da comissão, será *enviada* uma convocatória aos membros.
b. *Sempre que houver* reunião da comissão, será *enviada* uma convocatória aos membros.

Ora, esta dicotomia verdade *vs.* não verdade, existência *vs.* inexistência da informação relativa à proposição da frase *pseudo*-temporal coincide exatamente com a dicotomia modal existente nas condicionais hipoteticidade *vs.* factualidade, que traça uma linha divisória entre os Códigos não só no caso das orações que são o objeto da presente análise, mas também, no caso das orações relativas com o antecedente determinado ou no caso das orações adverbiais condicionais quando, em CPB, prevalece o uso do indicativo e, em CPP, ao contrário, o uso do conjuntivo.

Na nossa perspetiva, no Código brasileiro, que abrange, na sua maioria, situações factuais, parte-se das experiências já ocorridas, contando já com a existência de um referente concreto numa cadeia anafórica imaginária, o que justifica o uso do indicativo. Neste aspecto, concorde-se com Marques (1995) quando afirma que estas frases descrevem uma regra e não propriamente a localização temporal de dois estados de coisas. Assim, usando o indicativo, "[...] o enunciador assumiria que já teria existido pelo menos um intervalo de tempo em que a regra fora verificada, o que legitimaria o seu conhecimento da verdade da proposição e a consequente selecção do indicativo." (MARQUES, 1995, p. 163). Isto significa que se já existiu um momento em que foi verificada a situação descrita no Código, também o Código europeu deveria recorrer ao uso do indicativo nestas frases. No entanto, como os dados verificados indicam, as situações descritas são, em grande medida, consideradas como hipotéticas, sem ser levada em conta a existência de um referente concreto de uma cadeia anafórica potencial que contribua para o caráter verídico da proposição. Usando o conjuntivo, aponta-se para uma possível existência de tais situações no momento posterior ao presente, sendo estas consideradas como hipotéticas, embora não seja tão unívoco como no caso das orações condicionais.

- (33) *Quando* o agente *não for declarado* inimputável e *for* condenado em prisão, mas *se mostrar* que, por virtude de anomalia psíquica de que sofria já ao tempo do crime, o regime dos estabelecimentos comuns lhe será prejudicial, ou que ele perturbará seriamente esse regime, o tribunal ordena o seu internamento em estabelecimento destinado a inimputáveis pelo tempo correspondente à duração da pena. (PORTUGAL, 1982, Art. 104)

- (34) São circunstâncias que sempre agravam a pena, *quando não constituem* ou qualificam o crime. (BRASIL, 1940, Art. 61 i)

Ao mesmo tempo devemos admitir que no Código brasileiro existe uma certa oscilação entre os dois valores modais. Por um lado, vê-se uma evidente tendência para a selecção do modo indicativo; mas, por outro lado, o modo conjuntivo também é, nestas construções, habitual:

- (35) Na hipótese deste artigo, *quando* ao agente *tiver sido aplicada* pena privativa de liberdade, não suspensa, por um dos crimes, para os demais será incabível a substituição de que trata o art. 44 deste Código. (BRASIL, 1940, Art. 69 § 1º)

No que se refere às formas não finitas, na nossa perspetiva, o valor condicional é visível igualmente no caso das construções com o verbo elíptico, sobretudo adjetivais, como documentam os seguintes exemplos, ou nominais (quando de +N, em CPB):

- (36) As penas previstas no artigo anterior são, conforme os casos, aplicáveis a quem utilizar os meios previstos no mesmo artigo para, *quando encontrado em flagrante* delito de furto, conservar ou não restituir as coisas subtraídas.
(PORTUGAL, 1982, Art.. 211)

(37) O valor da multa será atualizado, *quando da execução*, pelos índices de correção monetária. (PORTUGAL, 1982, Art. 49 § 2º)

(38) O plano individual de readaptação social é dado a conhecer ao condenado, obtendo-se, *sempre que possível*, o seu acordo. (PORTUGAL, 1982, Art. 54 § 1º)

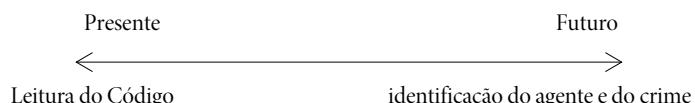
4 CONCLUSÃO

Resumidamente, podemos constatar que as orações temporais com um valor condicional na linguagem legal apresentam um caráter universal, descrevendo situações modelares que são ou podem ser iterativas e atéticas. Dessa perspectiva, os textos comparados apresentam uma evidente simetria, sendo, em ambos, prevalecentes as orações introduzidas por *quando* com valor monocondicional de condição fechada e com a base modal circunstancial. No entanto, relativamente à natureza da condição veiculada, parece que em CPP a maioria das construções encontradas fala a favor de hipoteticidade, expressa pelo conjuntivo, enquanto que em CPB como mais frequente se evidencia a ocorrência de condição factual, expressa pelo indicativo.

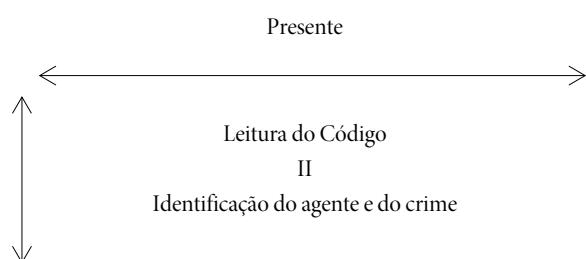
Conclui-se que as divergências relativas ao uso do modo nas condicionais e nas *pseudo-temporais* podem ser consideradas como sendo específicas dos Códigos Penais. Uma das explicações que temos para tal conclusão é que, segundo especialistas da área da lei e do direito penal, esta questão poderia ser, teoricamente, relacionada à influência anglosaxônica em CPP e a influência americana em CPB. No entanto, não tendo encontrado referências bibliográficas sólidas que possam sustentar tal tese, deixamos esta questão em aberto para possíveis estudos futuros.

Do ponto de vista linguístico, o futuro do conjuntivo na prótase mostra que o evento/estado de coisa, referente ao domínio do fato julgado (domínio local), pode ser semanticamente concebido como algo provável, e retrata um tipo de não-assertividade baseado na falta de evidências diretas quanto à realização do evento descrito na prótase. Aplicando esta tese à análise contrastiva dos Códigos Penais, na versão portuguesa, as construções condicionais com o futuro do conjuntivo pragmaticamente implicam a não existência do agente concreto do crime, não sendo excluída, no entanto, a sua existência hipotética no futuro. Concebe-se, por isso, o seu conteúdo como algo provável, potencial e hipotético, tal como mostra o esquema 4. Ao contrário, o Código brasileiro, em nossa perspectiva, parte da existência de um referente precedente e, talvez, igualmente, da atualização do conteúdo do Código no momento de ser julgado o crime, que tal como o seu agente é identificado no momento da leitura e da aplicação das penas tal como mostra o esquema 5. Deste ponto de vista, o Código português poderia ser caracterizado pelo valor modal hipotético, enquanto que o Código brasileiro favorece a modalidade factual.

Esquema 4: Interpretação hipotética das orações condicionais em CPP



Esquema 5: Interpretação factual das orações condicionais em CPB



Do ponto de vista da percepção do valor modal hipoteticidade *vs.* factualidade por parte do leitor do Código, no entanto, os dois modos não refletem a supradita dicotomia, percebendo o leitor dos Códigos todas as disposições como hipotéticas, independentemente de ser usado o conjuntivo ou o indicativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Código Penal do Brasil*. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- DAMIÃO, R.; HENRIQUE, A. *Curso de português jurídico*. São Paulo: Atlas, 2007.
- DANCYGIER, B., SWEETSER, E. Constructions with if, since and because: causality, epistemic stance and clause order. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). *Cause, concession, contrast, condition: cognitive and discourse perspectives*.ed. Mouton de Gruyter, Berlim, 2000. p. 111-142
- HIRATA-VALE, F. B. *A expressão da condicionalidade no português escrito do Brasil: continuo semântico-pragmático*. 2005. 149f. Tese de doutorado (Doutorado em Letras, Lingüística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2005.
- KRATZER, A. Modality. In: VON STECHOW, A; WUNDERLICH, D. (Org.). *Semantics*. Berlim: Gruyter, 1991.p. 639-650.
- LOPES, A.C.M. Contributos para o estudo de construções condicionais não canónicas em Português europeu contemporâneo. *Diacrítica, Ciências da Linguagem*. Revista do Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho, Portugal, n. 23, p. 149-170, 2009.
- LOBO, M. Subordinação adverbial. In: RAPOSO, E.B.P. (Org.). *Gramática do Português*. v.II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 1901-2057.
- MARQUES, R. *Sobre o valor dos modos conjuntivo e indicativo em português*. 1995. 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1995.
- _____. Variações de forma e sentido em construções condicionais. *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: APL, 1999. p. 219-238.
- _____. O modo em condicionais contrafactuals e hipotéticas. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, APL, 2000. p. 349-361.
- _____. Sobre a distribuição do modo em PE e em PB. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2001. p. 699-713.
- _____. On the system of mood in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 3, n. 1, p. 89-109, 2004.
- _____. Modalidade e condicionais em português. *ReVeL*, v. 12, n. 8, p. 106-130, 2014.
- PERES, J. A.; MÓIA, T.; MARQUES, R. Sobre a forma e o sentido das orações condicionais em português. In: FARIA, I. H. M. (Org.). *Lindley Cintra, homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão*. Lisboa: Cosmos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999. p. 627-653.

PORUTGAL. *Código Penal de Portugal*. Decreto-Lei nº 400/82, de 23 de setembro. Disponível em: <www.codigopenal.pt>. Acesso em: 23 ago 2017.

RAMOS, J. C. *Introdução ao português jurídico*. Praga: Karolinum, 2012.

RAMOS, J. C. *Ocorrência e interpretação dos verbos modais 'dever' e 'poder' em contexto jurídico: contributos para uma análise juslingüística*. 2017. 207f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Carolina, Praga, 2017.

ROXO, M do R. Condutas sociais em construções condicionais preditivas, epistêmicas e pragmáticas no discurso jurídico oral. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 133-142, 2001.

SANTOS, D. Português internacional. In: TEIXEIRA, J. (Ed.). *O português como língua num mundo global: problemas e potencialidades*. Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho, 2016. p. 51-68.

SANTOS, D. (Org.). *Corpus Linguateca*. 2017. Disponível em: <www.linguateca.pt>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SVOBODOVÁ, I. *Sintaxe da língua portuguesa*. Universidade de Masaryk. Brno. República Tcheca: UniPress, 2014.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics, Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

TRAUGOTT, E. C. Conditional markers. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. ed: John Benjamins, Amesterdão, 1985. p. 289-307.

XAVIER, R. *Português no direito*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

ZAEFFERER, D. Conditionals and unconditionals: Cross-linguistic and logical aspects. In: _____. *emantic universals and universal semantics*. Berlim: Dietmar Zaefferer, 1991.

**"NÓS CONCORDAMOS
EM PESSOA E NÚMERO, PORÉM,
NÓS DISCORDA BASTANTE.
" UM ESTUDO DOS PRONOMES
DE PRIMEIRA PESSOA
PLURAL EM PB COM BASE EM UM
CORPUS DE
FALA POPULAR**

**"NÓS CONCORDAMOS EM PESSOA E NÚMERO, PORÉM, NÓS DISCORDA BASTANTE." UN
ESTUDIO DE LOS PRONOMBRES DE LA PRIMERA PERSONA DEL PLURAL EN PB BASADO
EN UN CORPUS ORAL**

**"NÓS CONCORDAMOS EM PESSOA E NÚMERO, PORÉM, NÓS DISCORDA BASTANTE." A
STUDY OF FIRST PERSON PLURAL PRONOUNS IN BP BASED ON A POPULAR SPEECH
CORPUS**

Cristiane Namiuti^{*}

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Adilma Sampaio de Oliveira Vieira^{}**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

^{*} Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: cristianenamiuti@gmail.com.

^{**} Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: adilma.oliveira@hotmail.com.

RESUMO: No Português Brasileiro (PB), as tradicionalmente chamadas “formas nominativas” dos pronomes são também representantes oblíquos, sem nenhuma marginalidade em sua aceitação, não havendo uma correspondência unívoca entre uma forma pronominal e uma única função casual/gramatical, como esperado para o Português Europeu (PE). Argumentamos que os pronomes de primeira pessoa plural “nós” e “a gente” integram o sistema vernacular de pronomes do PB e não concorrem entre si. Embasados nos pressupostos da teoria da Gramática Gerativa, partimos da hipótese de que o reflexo da mudança gramatical do PB, relacionada à oposição de um sistema composto por 6 (seis) pessoas gramaticais em direção a uma oposição dual (primeira/terceira pessoa singular), tem como consequência uma mudança nos traços gramaticais dos pronomes que deixam de ser marcados como nominativo no léxico, sendo o paradigma de pronomes do vernáculo brasileiro caracterizado por um paradigma flexional e um sistema de concordância distinto do PE.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes. Português Brasileiro. Gerativismo. Variação linguística.

RESUMEN: En el portugués de Brasil (PB), las tradicionalmente denominadas "formas nominativas" de pronomes son también representantes oblicuos sin ningún tipo de marginalidad en su aceptación, sin una correspondencia unívoca entre la forma pronominal y una función única casual, como en el portugués Europeo (PE). En este trabajo se argumenta que los pronomes “nós” y “a gente” (nosotros) son parte del sistema de pronomes del PB y no compiten entre sí. Basados en los principios de la Teoría Generativa, partimos del supuesto de que el reflejo del cambio gramatical, relacionado con la oposición de un sistema compuesto por seis personas gramaticales hacia una oposición dual (primera/tercera persona), tiene como consecuencia un cambio en las características gramaticales de los pronomes que dejan de ser marcados como nominativo en el léxico, siendo el paradigma de pronombre del PB caracterizado por una flexión y un sistema de concordancia distintos del PE.

PALABRAS CLAVE: Pronombres. Portugués brasileño. Gerativismo. La variación lingüística.

ABSTRACT: The traditionally called "nominative forms" of pronouns are also oblique representatives without any marginality in its acceptance in Brazilian Portuguese (BP). There is no univocal correspondence between a pronominal form and a unique casual function, as expected in European Portuguese (EP). We also argue, in this work, the plural first-person pronouns integrate the vernacular system of BP pronouns and do not compete with each other. Based on the assumptions of the Generative Theory, we argue that the grammatical change, related to the opposition of a system composed by six grammatical persons toward an opposition of first and third person singular, has as consequence a change in the grammatical features of the pronouns that are no longer marked as nominative in the lexicon; so, the Brazilian vernacular pronoun paradigm is characterized by a flexional paradigm and a concordance system distinct from EP.

KEYWORDS: Pronouns. Brazilian Portuguese. Generative grammar. Linguist variation.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de “a gente” no paradigma pronominal do Português Brasileiro (PB) tem atraído a atenção de vários autores (OMENA, 1986; DUARTE, 1993; LOPES, 1996, 1998, 1999, 2002, 2004) que se propuseram a investigar não só a sua gramaticalização, mas também a possibilidade de essa nova forma pronominal vir a substituir a forma mais antiga “nós”, na primeira pessoa do plural; variação caracterizada pela literatura atual como “mudança em curso”.

As pesquisas na área da Sociolinguística procuram mostrar que a mudança linguística decorrente da gramaticalização de “a gente”, pronominalizando o Sintagma Nominal “a gente”, afetou o sistema pronominal do PB em alguns de seus traços mais abstratos, desencadeando uma suposta disputa entre as formas “nós” e “a gente” para ocupar a posição de primeira pessoa do plural. Ao revisitarmos os dados de pesquisa de vários autores, e observarmos a fala popular de Vitória da Conquista-BA, tanto o uso de “nós” quanto o uso de “a gente” nos pareceram bastante estáveis na língua do Brasil. Tal fato nos despertou a dúvida sobre a natureza da variação encontrada no uso dessas formas pronominais. Logo, decidimos investigar o já conhecido, sob uma nova perspectiva, apoiada no quadro teórico da Gramática Gerativa e nas considerações sobre a variação e a mudança linguística de Kroch (1989a, 1989b, 1994, 2001). A primeira questão que colocamos veio da dúvida despertada, interrogando, assim, a natureza da variação no uso dos pronomes “nós” e “a gente”. Essa primeira questão relaciona-se a uma segunda que indaga se “nós” e “a gente” são de fato formas pronominais em competição, com a previsão de que a forma inovadora “a gente” irá substituir a forma “nós”, em analogia

ao que aconteceu com a forma pronominal sujeito de segunda pessoa do plural “vós”, hoje extinta do sistema pronominal vernacular do PB¹.

Defendemos a hipótese² de que ambos os pronomes de primeira pessoa do plural (“nós” e “a gente”) integram o sistema vernacular de pronomes do PB, o que implica dizer que tais formas pronominais convivem numa mesma gramática e não competem no sistema.

A proposta, aqui defendida, não se aplica aos casos claros de competição gerada pelo confronto entre um vernáculo brasileiro e um vernáculo europeu, por vezes refletido em um português culto do Brasil. Trata-se de conclusões provenientes da observação e da análise de dados de fala popular, que convergem para a defesa da existência de um pronome “nós” no paradigma de pronomes do vernáculo brasileiro, caracterizado por um paradigma flexional e um sistema de concordância distinto do Português Europeu (PE).

Diferentemente do paradigma flexional do verbo, o paradigma pronominal do PB parece manter os traços que derivam as seis pessoas gramaticais. É a competição entre um sistema inovador que possui pronomes “nós” e “a gente” não marcados para caso, e que gera sentenças como (a) *“Nós/a gente não concorda ...”*; e (b) *“Ele entregou a carta pra nós/a gente”*; *versus* um sistema antigo de pronomes, característico do PE com “nós” e “a gente”, marcados como nominativos na primeira pessoa do plural, e que pode gerar sentenças como (c) *“Nós/a gente concordamos ...”*; (d) *“Ele nos entregou a carta”*; que compõe o cenário da língua no Brasil. Acreditamos que a alteração no sistema deve estar associada ao enfraquecimento da concordância (Agr), retomando a proposta seminal de Galves (1993).

2 O ESTADO DA ARTE E A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com Lopes (2004), aparentemente, a forma nova “a gente” tem ganhado espaço nos últimos 40 anos, tanto entre os falantes cultos, quanto entre os não cultos, principalmente os jovens, com faixa etária de até 25 anos (LOPES, 2004, p.186). Omena (2003) argumenta que, ao longo dos anos, os falantes adquirem a forma mais antiga (“nós”) na escrita padrão, uma vez que ela ainda é dotada de maior prestígio na sociedade.

Lopes (1998) analisa a variação de “nós” e “a gente” em posição de sujeito, tendo como *corpus* dados de falantes cultos das três principais regiões geográficas do Brasil: Sudoeste (Rio de Janeiro), Sul (Porto Alegre) e Nordeste (Salvador); dados oriundos do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC). A autora compara os seus resultados com o trabalho de Omena (1986), que tem por base a fala popular.

Em seus dados, Lopes (1998) identifica quatro possibilidades para se referir à 1^a pessoa do discurso no plural, utilizadas pelo falante culto: “nós”, explícito ou não, seguido da desinência *-mos*, e “a gente”, explícito ou não, seguido de morfema zero³ (Ø desinência verbal para a 3^a pessoa singular).

Duarte (1993) atesta que os paradigmas flexionais do português no Brasil estão sofrendo modificações oriundas do uso de variantes inovadoras como “você/vocês” e “a gente”. Segundo a autora, tais modificações destituem as formas tradicionais “tu/vós” e “nós”. Apesar de “a gente” indicar o discurso realizado por algumas pessoas com inclusão do falante, logo, referir-se à primeira pessoa do plural, assim como “você”, desencadeia concordância com a terceira pessoa gramatical, ou seja recebe marcação Ø para a flexão número pessoal do verbo, o que, ainda segundo Duarte (1993), reduz as desinências verbais que compõem as conjugações do PB.

¹ Não há estudos que apontam o registro de aquisição do pronome sujeito “vós” na fala de crianças em fase de aquisição da linguagem.

² As reflexões aqui apresentadas são oriundas de pesquisa realizada no âmbito dos projetos temáticos - Fapesp 2012/06078-9, Fapesb APP0007/2016, Fapesb APP0014/2016 e CNPq 471753/2014-9 - e contemplam resultados da dissertação de mestrado *Nós e a gente: um estudo sobre a sintaxe do Português Brasileiro*, defendida por Adilma S. O. Vieira em 2014, orientada por Cristiane Namiuti e financiada pela CAPES.

³ Morfema zero (CÂMARA JUNIOR, 2011).

Pessoa	Número	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1 ^a	Singular	Cant-o	Cant-o	Cant-o
2 ^a direta	Singular	Canta-s	----	----
2 ^a indireta	Singular	Canta-Ø	Canta-Ø	Canta-Ø
3 ^a	Singular	Canta-Ø	Canta-Ø	Canta-Ø
1 ^a	Plural	Canta-mos	Canta-mos	Canta-Ø
2 ^a direta	Plural	Canta-is	----	----
2 ^a indireta	Plural	Canta-m	Canta-m	Canta-m
3 ^a	Plural	Canta-m	Canta-m	Canta-m

Tabela 1: Evolução dos paradigmas flexionais do português segundo Duarte (1993)

Fonte: Duarte (1993, p. 109).

O paradigma 1 é composto por seis desinências verbais que marcam as flexões *-o*, *-s*, *-Ø*, *-mos*, *-is* e *-m*, características da língua portuguesa, cuja realidade linguística é atestada em Portugal, mas não no Brasil. No paradigma 2, há algumas modificações relacionadas à segunda pessoa, em que se perdem as desinências *-s* e *-is*, características das pessoas “tu” e “vós”, dando lugar às expressões “você” e “vocês”, que apesar de se referirem à segunda pessoa, possuem marcações Ø. Há, portanto, uma redução de 6 para 4 formas desinenciais. No paradigma 3, são encontradas, além das mudanças de segunda pessoa, uma redução da desinência *-mos*, característica da forma tradicional, e consequente acréscimo da desinência Ø, marcadora do “a gente”, o que para Duarte (1993) indica a substituição de “nós” por “a gente”. Assim, há no paradigma flexional do verbo um decréscimo de seis formas iniciais para apenas três formas verbais atuais ou até mesmo duas, se não se considerar a sexta pessoa (P6), como já acontece na fala (PAIVA; DUARTE, 2006), relacionado a uma mudança no paradigma de pronomes pessoais.

Lemos Monteiro (1994, p. 146-147, grifos do autor) também atenta para a mudança dos paradigmas pronominais do Português, quando afirma que:

O sistema dos pronomes pessoais, conforme vimos insistindo, está sofrendo uma profunda reestruturação correlacionada a uma simplificação do paradigma de conjugação verbal. Certas mudanças já se encontram plenamente consumadas, como a substituição do pronome vós por vocês, enquanto outras ainda lutam por impor-se, tal qual o caso do emprego de a gente em vez de nós.

De acordo com Lemos Monteiro (1994), a nova forma “a gente” tem seguido os passos traçados por “você”.

Todavia, a associação entre a redução do paradigma flexional do PB e a modificação do paradigma pronominal não nos parece assim tão óbvia. Buscamos aqui traçar um raciocínio diferente, desatrelando a propriedade flexão da propriedade concordância.

Ao mesmo tempo em que a desinência *-mos* se torna menos produtiva na língua, cresce o uso dos sujeitos preenchidos e se criam expressões como “Nós vai/ Nós canta”. Tais alterações parecem caracterizar claramente uma mudança gramatical no paradigma flexional do verbo em PB associada a uma mudança no sistema de concordância da língua. No entanto, ousamos dizer que as alterações no sistema de concordância (que para nós é mais importante e precede as alterações no paradigma flexional) não são necessariamente engatilhadas pelas formas novas no paradigma de pronomes. Ousamos ainda sugerir que a variação das formas “nós” e “a gente” em PB não se configura em competição, ou seja, é precipitada a conclusão que prevê o desaparecimento da forma

pronominal "nós", pelo menos em relação aos traços lexicais mais superficiais desse pronome. As impressões que os dados aqui examinados imprimem são para a permanência do "nós" como pronome no PB vernacular, com alteração em alguns de seus traços formais, sendo a mudança mais significativa e geral localizada no sistema de concordância, mais especificamente a concordância de número, noção esta que, no paradigma flexional do verbo, está amalgamada à expressão dos traços de pessoa do discurso (também expressa pela flexão verbal em Português).

3 NÓS E A GENTE NA FALA POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Os dados elencados na formação do *corpus* de Fala Popular de Vitória da Conquista-BA foram coletados (FPVC) no ano de 2007 sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Cândida Mara Brito Leite (UESB), no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (GPEL/UESB), visando a formação de um banco de dados que contribuisse para as futuras investigações de pesquisadores do grupo, não estando, até o presente momento, disponível *online*. Para este trabalho foram selecionadas entrevistas de doze informantes naturais desta cidade, com grau de escolaridade de até, no máximo, 4 anos, caracterizando a fala popular, cuja escolaridade se limita a analfabetos ou semianalfabetos. Os informantes se dividiram em três faixas etárias, havendo dois informantes de cada sexo em cada faixa etária. A fim de manter o sigilo dos informantes, utilizamos apenas as iniciais de seus nomes.

As gravações foram realizadas através de conversas informais, em entrevista narrativa, com livre interação entre os interlocutores, em formato mp3, com duração média de 60min. Os dados de fala foram transcritos pelos próprios documentadores, sendo revisados, posteriormente, para fins deste trabalho, em especial os casos que envolvem o nosso objeto de estudo: o fenômeno nós/a gente. Vale salientar que não há critérios de transcrição estabelecidos que envolvam prosódia ou fonética; as transcrições foram realizadas utilizando-se o critério de transcrição ortográfica, sendo necessário retornar às gravações, se preciso.

Na FPVC, foram computadas 818 ocorrências de "nós" e "a gente", sendo 654 casos em posição de sujeito e 164 em outras posições sintáticas. Para fins de análise de concordância, na posição sujeito, deixamos à margem do nosso estudo alguns marcadores discursivos, pronomes com verbos elididos e ambiguidades interpretativas, o que totalizou 595 casos de "nós" e "a gente" nessa função (78,4%) e 164 dessas formas em outras funções sintáticas (21,6%).

A posição sujeito compreende quatrocentos casos de "a gente" (67,2%), 177 realizações de "nós" (29,8%) e dezoito ocorrências de sujeito nulo em primeira menção -*mos* (3%). Já em outras funções sintáticas, obtivemos 109 (66,5%) e 55 (33,5%) casos de "a gente" e "nós", respectivamente.

3.1 "NÓS" VS "A GENTE" NA FUNÇÃO DE SUJEITO DA SENTENÇA

Foram identificadas sete possibilidades⁴ para se referir à 1^a pessoa do discurso no plural, em um quadro um pouco diferente de Lopes (1998) e Vianna e Lopes (2003), são elas: (1) "nós" realizado lexicalmente, seguido da desinência -*mos*; (2) "nós" realizado lexicalmente, seguido do morfema Ø; (3) "a gente" seguido da desinência verbal Ø; (4) sujeito nulo de primeira menção representado pela desinência -*mos*; (5) "nós" implícito seguido da desinência -*mos* (P4); (6) "nós" implícito seguido do morfema Ø (P3); (7) "a gente" implícito seguido do morfema Ø (P3). Não foram encontradas, nos dados de FPVC, as concordâncias entre "a gente" + P4 e "a gente" + P6.

- (01) "O que gera a violência é falta de emprego, falta de policiamento bom na cidade, falta de várias coisas que **nós precisamos** em Vitória da Conquista." (ETM, 1f)

⁴ Uma oitava possibilidade foi supostamente atestada neste corpus: "nós" explícito seguido de P6 (3^a pessoa do plural): (i) "dois são nós, são os próprios nós, né?" (DRS, 3m). Entretanto, os dois dados reproduzidos em (i) são os únicos atestados neste padrão de concordância, e, por se tratar de uma estrutura predicativa, não está livre de ambiguidade em PB uma vez que a forma "nós" aparece em estrutura de complementação e, portanto, pode ser analisado como predicativo do sujeito de 3^a pessoa plural – referente: "dois".

- (02) “Então **nós chegava** assim, ‘Já comeu, os menino?’” (ETF, 2m)
- (03) “No posto às vezes **a gente ligava** pra ambulância.” (RRS, 1m)
- (04) “(**P4**) **Moremos** assim na roça que meu pai era era era faz:... vaqueiro.” (MdS, 3f)
- (05) “É o mês de março, nós ficou muito alegre, (**nós**) **ficamos** feliz [...]” (ETM, 1f)
- (06) “Ai o que nós fazia, nós ia num caçar faxina, (**nós**) **pegava** uns preguim ...” (MCF, 2m)
- (07) “Todos os dia (...) vou na casa dum camarada meu, que ele sempre arruma um... um trabalho pra fazer, a gente faz, (**a gente**) **constrói** um algodão doce pra vender durante a semana, no sábado no domingo... as vezes.” (RRS, 1m)⁵

Foram considerados dados de sujeito implícito em orações dependentes, coordenadas ou subordinadas, cujo antecedente era realizado lexicalmente, para evitar ambiguidade interpretativa. Os casos em que o pronome lexical ("nós" ou "a gente") não pode ser recuperado no discurso foram separados dos casos de sujeito implícito por considerarmos que sua representação estrutural pode ser diferente, tais casos foram classificados como casos de sujeito nulo de primeira menção (flexionados em primeira pessoa plural - P4 - ou seja, apresentam, categoricamente, a desinência "mos" associada à categoria vazia que representa o conteúdo lexical do sujeito).

A fim de comprovarmos a nossa hipótese, consideramos os seguintes fatores condicionantes ao uso da primeira pessoa do plural na posição sujeito: (1) explicitude do sujeito⁶, (2) tipo de verbo⁷, (3) tipo de predicado⁸, (4) tempo verbal⁹, (5) modo verbal¹⁰, (6) flexão verbal¹¹, (7) saliência fônica¹², (8) controle de referente¹³, (9) sexo e (10) faixa etária.

Apesar de uma preferência pelo pronome “a gente”, as ocorrências de “nós” são bastante significativas no *corpus* de FPVC, nesta função, e precisam ser melhor investigadas.

3.1.1 EXPLICITUDE DO SUJEITO E FLEXÃO VERBAL

No que se refere ao fator explicitude do sujeito, não nos parece possível afirmar que há um favorecimento para o uso de uma forma específica em virtude da elipse do sujeito. De maneira geral, verificamos na FPVC a preferência dos falantes pelo uso do sujeito preenchido, tanto com a forma “a gente” quanto com a forma “nós”.

⁵ Os dados foram destacados em negrito; o sujeito implícito e o sujeito nulo de primeira menção aparecem indicados entre parênteses e tachados, o referente do sujeito implícito está indicado nos exemplos por sublinhado.

⁶ i) Sujeito explícito “nós”; ii) Sujeito explícito “a gente”; iii) Sujeito implícito “nós” (verificado em orações anteriores); iv) Sujeito implícito “a gente” (verificado em orações anteriores); v) Sujeito nulo em P4 (primeira menção do sujeito).

⁷ i) Acusativo de 2 ou 3 lugares; ii) Transitivo de 2 lugares com complemento oblíquo; iii) Inacusativo; iv) Inergativo.

⁸ i) Simples; ii) Complexos modo-temporais; iii) Voz passiva; iv) Condicional; v) Outros (Expressão “Tem que”)

⁹ i) Presente; ii) Pretérito perfeito; iii) Pretérito imperfeito; iv) Futuros; v) Formas nominais com ausência de auxiliares; vi) Condicional.

¹⁰ i) Indicativo; ii) Subjuntivo; iii) Infinitivo; iv) Gerúndio.

¹¹ i) primeira pessoa do plural (P4); ii) terceira pessoa do singular (P3); iii) terceira pessoa do plural (P6).

¹² i) Esdrúxula; ii) Máxima; iii) Média; iv) Mínima.

¹³ i) Referente genérico e indefinido: uma categoria generalizada e indeterminada de indivíduos; ii) Referente genérico e definido: categoria generalizada, mas determinada de indivíduos; iii) Referente específico e definido [misto]: uma categoria específica e determinada de indivíduos, que engloba homens e mulheres; iv) Referente específico e definido [homens exclusivo]: uma categoria específica e determinada de indivíduos, que engloba apenas homens; v) Referente específico e definido [mulheres exclusivo]: uma categoria específica e determinada de indivíduos, que engloba apenas mulheres. Forma precedida de sujeito nulo -mos.

Bortoni-Ricardo (1985) e Rodrigues (1987) constataram que a ausência ou elipse de sujeito favorece a marcação do morfema *-mos*. Omena (1986), Lopes (1993, 1998), dentre outros autores, ressaltaram que há influência do preenchimento ou apagamento do sujeito no fenômeno de alternância pronominal nós/a gente. Vianna (2011), em estudos com amostras de fala do português europeu (PE), verificou a predominância do emprego de sujeito nulo em P4. Com a forma pronominal “a gente”, o emprego de sujeito não preenchido lexicalmente praticamente não se deu, prevalecendo os casos de sujeito explícito.

Em contraponto a Bortoni-Ricardo (1985), Rodrigues (1987), e Vianna (2011), o fato de não haver sujeito preenchido não favorece, aqui, o uso de *-mos*, tampouco se refere ao pronome “nós”, uma vez que há uma grande quantidade de sujeito não preenchido cujo referente é “a gente”. Reparemos que a distribuição entre nós e “a gente” não realizados lexicalmente não apresenta grande diferença, pois, se considerarmos que as ocorrências de primeira menção também representam um “nós” não realizado lexicalmente, uma vez que não foram atestados casos de “a gente” lexical co-ocorrendo com o morfema *-mos*, temos quarenta casos do pronome “nós” elidido, ou seja, 42% das ocorrências de sujeito implícito (tabela 2).

Esses resultados sugerem que o fator Explicitude do Sujeito, que controla os contextos de sujeito explícito e de sujeito não explícito, possui pouca influência no processo de alternância pronominal nas amostras consideradas – o pronome “a gente” será mais produtivo em ambos os casos.

- (08) “No posto às vezes **a gente** ligava pra ambulância.” (RRS, 1m)
- (09) “Então **nós** chegava assim, ‘Já comeu, os menino?’” (ETF, 2m)
- (10) “Todos os dia (...) vou na casa dum camarada meu, que ele sempre arruma um... um trabalho pra fazer, a gente faz, **(a gente)-constrói** um algodão doce pra vender durante a semana, no sábado no domingo... às vezes.” (RRS, 1m)
- (11) “Ai o que nós fazia, nós ia num caçar faxina, **(nós)** pegava uns preguim, **(nós)** pregava ali nos carrim...” (MCF, 2m)
- (12) “É o mês de março, nós ficou muito alegre, **(nós)-ficamos** feliz [...]” (ETM, 1f)
- (13) “**(P4) Moremos** assim na roça que meu pai era era era faz:... vaqueiro.” (MdS, 3f)

A flexão verbal, por sua vez, se apresenta como um fator altamente relevante para a nossa pesquisa, pois a observação da não correspondência entre a flexão verbal e o pronome sujeito, em PB, e dos traços mais salientes para a concordância variável nos possibilitou lançar um novo olhar para a natureza da variação nos usos de “nós” e “a gente” e sua relação com a mudança gramatical que aconteceu no Brasil, gerando o PB.

Ao observar os resultados gerais para a concordância verbal de 1^a pessoa do plural, Rubio (2012) verificou que no PB há uma frequência considerável de uso de formas verbais de 3^a pessoa do singular junto ao pronome “nós” (14,5%), enquanto no PE é categórico o uso de morfemas de 1^º pessoa do plural nesse contexto. Por outro lado, verificou-se que o uso de “a gente” + P3 representa 94% dos casos no PB e de 75,5% no PE, sendo o emprego de a gente + P4 quase 20% maior nas amostras de Portugal.

Lopes (1999), em estudos com falantes cultos do PB, afirma, porém, que a concordância de “a gente” com verbo na 3^a pessoa do singular é categórica (“A gente vai”). Já a concordância de nós com verbo na 1^a pessoa do plural ou 4^a pessoa (P4) foi a única estratégia localizada (Nós vamos.).

Notamos, em nossos estudos, o uso do morfema de terceira pessoa do singular Ø estabelecendo concordância com o pronome “a gente”, como já era esperado, mas também com o pronome “nós”, diferindo, de maneira geral, dos resultados exibidos pela literatura até o momento.

				Total	
A gente	Explícito	P3	340 85,0%	344 86,0%	
		P4	0		
		Gerúndio	4 1,0%		
	Implícito	P3	56 14,0%	56 14,0%	
		P4	0		
Nós	Explícito	P3	126 70,5%	157 87,8%	
		P4	29 16,2%		
	Implícito	P3	16 8,9%	22 12,2%	
		P4	6 3,3%		
Nulo (P4) – primeira menção			18	18 3,0%	
Total			595 100%		

Tabela 2: Explicitude do sujeito e flexão verbal

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados de Vieira (2014)

A tabela 2 revela que o uso de “a gente” concordando com P3 é categórico, apresentando-se em 100% dos casos, corroborando os dados de Lopes (1998), com falantes cultos, mas diferenciando-se do que foi visto por Vianna e Lopes (2003), em estudo com os falantes de menor grau de escolaridade, uma vez que as autoras verificaram a presença de concordância entre “a gente” + P4 e “a gente” + P6.

Por outro lado, o uso de “nós” concordando com P3 (80,2%) se apresenta excessivamente maior do que a concordância com P4 (19,8%), aguçando uma diferença de percentual relevante entre os dados aqui expostos e os resultados apresentados em Lopes (1998) e Vianna e Lopes (2003).

Em contextos cuja relação entre verbo e sujeito é estabelecida somente por meio da concordância verbal, Rodrigues (1987) afirma que há no sujeito implícito “nós” um favorecimento para o uso de formas verbais marcadas, diferente do resultado encontrado em nossa pesquisa. Na FPVC, tanto os sujeitos explícitos, quanto os sujeitos implícitos, expressos em orações anteriores, para “nós” e para “a gente”, a concordância com P3 é favorecida; lembremos de que os sujeitos nulos, sem referencial antecedente, remetem ao uso de P4. Essa informação valida ainda mais a nossa hipótese de que há uma redução (de número) no paradigma flexional, em que os falantes apresentam uma tendência ao uso do morfema Ø.

Vianna e Lopes (2003) ressaltam que há uma menor produtividade na concordância de “nós” + P3, justificando o seu uso a construções escolhidas pelo falante: a) posposição do sujeito, b) pausa entre o pronome sujeito e o verbo, c) presença de quantificadores universais. Foram encontrados nos dados de fala conquistense apenas: dois casos de pausa entre o pronome sujeito e verbo e cinco casos com a presença de quantificadores universais:

- i) Pausa entre o pronome sujeito e o verbo
- (14) “[...] as vezes **nós, nós** nessa idade, **tá** nessa idade de sessenta e tantos anos.” (DRS, 3m)
- (15) “Eu espero minha filha ...as ... **nós** aqui **dá** o ... a saúde [...]” (MdS 3f)
- ii) Presença de quantificadores universais
- (16) “**Todos nós passar** no concurso” (ETF, 2m)
- (17) “**nós ficava todo mundo ali**, os filhos todo ali, rodiando, olhando ele até na hora que ele que ele que ele morreu” (DRS, 3m)
- (18) “**Nós todos tem** uma cruz pra carregar, que trazemos essa cruz de nascença.” (ETM 1f)
- (19) “**Nós tava tudo** preocupado... já com ele...” (IJG 2f)
- (20) “É... porque **nós tudo** né? foi criado junto.” (IJG 2f)

Diante da quantidade significativa de ocorrências de “nós” + Ø nos dados da FPVC, não se pode atribuir a concordância de “nós” com o morfema Ø a uma simples “intercambialidade existente entre as formas nós e a gente”. A nosso ver, o que ocorre no vernáculo do PB é uma mudança no valor do traço de concordância que atinge a gramática como um todo, refletindo na marcação do traço plural apenas na parte funcional mais alta nos sintagmas verbais (e nominais).

3.1.2 OUTROS FATORES LINGUÍSTICOS LIGADOS AO VERBO

Os fatores (i) tipo de verbo, (ii) tipo de predicado e (iii) modo verbal foram utilizados experimentalmente por “nós”, numa tentativa de saber se essas variáveis influenciam no processo de alternância pronominal nós/a gente. Ao analisarmos a influência de cada grupo de fatores, verificamos que a frequência do uso de “a gente” (>60% e <70%)¹⁴ é sempre superior à frequência de uso de “nós” (>30% e <40%). No entanto, o uso da forma “nós” não parece marginal sendo a proporção sempre a mesma para ambas as formas.

O fator tempo verbal é considerado significativo nos estudos de Omena (1986) e de Lopes (1998), uma vez que apresenta dados relevantes para a pesquisa: o pretérito imperfeito, o presente do indicativo e as formas nominais (infinitivo e gerúndio) favorecem o uso de “a gente”, sendo o pretérito perfeito e os tempos que se caracterizam por apresentarem o maior número de marcas são condicionantes ao uso de “nós”.

Para Fernandes e Görski (1986), a desinência flexional *-mos* tem assumido a função de morfema de pretérito, opondo-se ao morfema Ø, que passa a representar o tempo presente. Assim, pressupõe-se que o pronome “nós” esteja condicionado a verbos do tempo pretérito, enquanto a forma pronominal “a gente” se vincula a verbos no presente.

Os resultados obtidos a partir da análise do fator tempo nos permitiu constatar que a alternância pronominal nós/a gente perpassa todos os tempos. A distribuição/proporção dos tempos no uso das formas (“nós” e “a gente”) na FPVC é bastante semelhante (Tabela 3). Todavia, nos dados de FPVC, a forma P4 – verbo flexionado por desinência *-mos* – é atestada apenas no presente e no pretérito perfeito. Também é apenas nestes casos que se atesta sujeito nulo sem antecedente “nós” ou “a gente” no discurso. Ressaltamos que o tempo presente do modo indicativo e tempo pretérito perfeito do indicativo possuem, segundo Villalva (2003)¹⁵, os traços de

¹⁴ Para as formas nominais (infinitivo e gerúndio) a frequência de “a gente” é superior a 90%.

¹⁵ De acordo com Villalva (2003), verifica-se que em seis paradigmas de flexão verbal (pretérito mais-que-perfeito e pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito, presente e futuro do subjuntivo e infinitivo flexionado) as categorias de tempo-modo-aspecto (TMA) e de pessoa-número (PN) são realizadas por sufixos independentes, numa sequência que gera obrigatoriamente primeiro o sufixo TMA seguido do sufixo de PN. Entretanto, os tempos presente e pretérito perfeito do indicativo não dispõem de sufixos diferentes para TMA e PN, havendo uma amalgama de TMA e PN nos sufixos de flexão que compõem estes paradigmas verbais.

tempo, modo, aspecto, pessoa e número amalgamados em um único morfema flexional do paradigma destes tempos, no modo indicativo. De acordo com essa proposta, o sufixo *-mos*, encontrado nos tempos presente e pretérito perfeito do indicativo, não possui os mesmos traços morfossintáticos do sufixo *-mos* que pode aparecer nos demais tempos e modos, o que pode sugerir que tanto a variação no uso das formas pronominais (“nós” e “a gente”) com Ø, “nós” com *-mos* e nulo com *-mos*, quanto ao próprio uso da desinência “mos” esteja relacionada a questões morfossintáticas.

Se assumirmos as hipóteses de Fernandes e Görski (1986) e Villalva (2003), podemos explicar a alta frequência (100% dos casos) da desinência *-mos* nos tempos presente e pretérito perfeito) do modo indicativo, não pela variação da concordância, mas pelo fato de esta desinência não realizar apenas os traços concordantes de pessoa e número, já realizados no pronome, mas também os traços de tempo e modo.

Tempo verbal	Nós				Total	A gente		Total	Nulo	
	Explícito		Implícito			Explícito	Implícito		Implícito	
	P3	P4	P3	P4		P3	P3			
									P4	
Presente	56	<u>26</u>	3	<u>4</u>	88	236	32	268	<u>5</u>	
Pret. Perfeito	25	<u>3</u>	6	<u>2</u>	36	8	2	10	<u>13</u>	
Pret. Imperfeito	39	0	6	0	45	57	11	68	0	
Futuros	2	0	0	0	2	1	0	1	0	
Formas nominais*	4	0	1	0	5	35	11	46	0	
Condicional	0	0	0	0	0	7	0	7	0	
Total	126	29	16	6	177	344	56	400	18	

Tabela 3: Tempo verbal na alternância pronominal nós/a gente, em números absolutos.

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados de Vieira (2014)

A tabela 3 também sugere que o pretérito perfeito e as formas nominais apresentam um favorecimento em relação a uma ou outra forma pronominal, sendo o primeiro favorecedor do uso de “nós” e o segundo de “a gente”. Isso parece corroborar os resultados de Omena (1986), com falantes menos escolarizados, e de Lopes (1998), com falantes cultos.

Diante do exposto, reconhecemos o fator tempo verbal como relevante para as análises da alternância pronominal nós/a gente para o preenchimento lexical do sujeito de primeira pessoa plural e sujeito nulo, pois se trata de um grande influenciador, no caso de nossa amostra, um fator determinante, do uso de uma ou outra forma pelos falantes.

O tempo futuro não foi produtivo nos dados e a sua baixa frequência pode ser consequência da natureza “narrativa” das entrevistas, em que os informantes relatam situações já vividas por eles mesmos ou por terceiros. Dessa forma, a tendência é que o falante utilize mais os tempos do passado e do presente.

Da mesma maneira, nas formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio) ocorre apenas um sufixo da categoria de TMA (-r, -ndo e -do, respectivamente), sendo considerados paradigmas defectivos em PN.

3.1.3 SALIÊNCIA FÔNICA

Rubio (2012) defende que o fator saliência fônica influencia na seleção do pronome de 1^a pessoa do plural, sendo que quanto maiores os níveis de saliência (exceto o grupo saliência esdrúxula) maior o emprego do pronome “nós”.

Para analisar o fator saliência fônica, Rubio (2012) propõe a seguinte divisão:

- i) saliência esdrúxula - a forma de primeira pessoa do plural é proparoxítona e a oposição vogal/vogal-mos não é tônica nas duas formas. Ex. cantava/cantávamos, fazia/fazíamos, tivesse/tivéssemos;
- ii) saliência máxima - ocorre mudança no radical e a oposição vogal/vogal-mos é tônica em uma ou duas formas. Ex.: é/somos, fez/fizemos, veio/vimos;
- iii) saliência média - ocorre uma semivogal na forma de terceira pessoa do singular que não ocorre na forma de primeira pessoa do plural e a oposição vogal/vogal-mos é tônica nas duas formas. Ex.: comprou/compramos, foi/fomos, partiu/partimos, vai/vamos;
- iv) saliência mínima - a oposição vogal/vogal-mos é tônica em uma ou nas duas formas, mas não há mudança no radical. Ex.: assiste/assistimos, canta/cantamos, dá/damos, está/estamos, fazer/fazermos, faz/fazemos, lê/lemos, será/seremos, trouxe/trouxemos, tem/temos. (RUBIO, 2012, p. 171-2)

Considerando Villalva (2003) e nossas constatações, expostas na seção anterior, optamos por considerar o fator tempo verbal relevante para o estudo da alternância pronominal nós/a gente, fazendo a intersecção com a saliência fônica. Os nossos resultados se apresentaram da seguinte forma:

	Nós	Nulo	A gente	Total
Esdrúxula	44 →39,3% (↓ 24,8%)	0	68 →60,7% (↓ 17,0%)	112 (↓ 18,8%)
Máxima	15 →62,5% (↓ 8,5%)	1 →4,2% (↓ 5,5%)	8 →33,3% (↓ 2,0%)	24 (↓ 4,0%)
Média	46 →39,3% (↓ 26,0%)	14 →12,0% (↓ 77,8%)	57 →48,7% (↓ 14,3%)	117 (↓ 19,7%)
Mínima	72 →21,1% (↓ 40,7%)	3 →0,9% (↓ 16,8%)	267 →78,0% (↓ 66,7%)	342 (↓ 57,5%)
Total	177 →29,8%	18 →3,0%	400 →67,2%	595 100%

Tabela 4: Saliência fônica

Fonte: Vieira (2014, p. 54)

Na análise da Saliência Fônica verificamos que tanto “nós” (40,7%) quanto “a gente” (66,7%) são mais utilizados com verbos cuja saliência é considerada mínima; o sujeito nulo, porém, apresenta-se mais em verbos com saliência média 77,8%.

Ao cruzarmos os fatores saliência fônica e tempo verbal, obtivemos os seguintes resultados:

Tempo		Presente	Pret. Perfeito	Pret. imperfeito	Futuros	Cond.	Formas nominais	Total
Nós	ed	0	0	45	0	0	0	45
	mx	12	3	0	0	0	0	15
	md	13	33	0	0	0	-	46
	mn	64	0	0	2	0	5	71
A gente	ed	0	0	67	0	1	0	68
	mx	7	0	0	0	1	0	8
	md	47	9	0		1	0	57
	mn	214	1	1	1	4	46	267
Nulo	ed	-	-	-	-	-	-	-
	mx	1	-	-	-	-	-	1
	md	1	13	-	-	-	-	14
	mn	3	-	-	-	-	-	3
Total		362	59	113	3	7	51	595

Tabela 5: Saliência fônica X tempo verbal

Fonte: Vieira (2014, p. 55)

É possível verificar na tabela 5 que a saliência esdrúxula atinge 100% das formas do pretérito imperfeito, que, por sua vez, abrange tanto o uso de “nós” quanto o de “a gente”. Os tempos presente e o pretérito perfeito, por apresentarem apenas um paradigma de morfemas (e não dois, como nos outros tempos), com os valores modo-temporal e número-pessoal amalgamados, possuem, naturalmente, maiores casos de saliência mínima ou média. Verifica-se, assim, que o fator saliência fônica está altamente associado ao fator tempo verbal, podendo ser este, e não aquele, o fator relevante para o funcionamento do paradigma flexional do verbo na FPVC.

3.1.4 Controle do referente

Muitos trabalhos sobre alternância pronominal apontam grau de determinação do referente como relevante para a pesquisa. Segundo Buescu (1961 *apud* PEREIRA, 2003), o pronome “a gente” se refere a um número não limitado, enquanto o pronome “nós” apresenta maior concretude, referindo-se a um número mais completo ou determinado de pessoas.

Lopes (1998), ao analisar o grau de determinação do referente em falantes cultos, fator chamado por ela de “eu-ampliado”, revela a existência de diferenças importantes que favorecem o uso de “nós” ou de “a gente”, relacionadas a um uso mais restrito ou mais genérico. O falante prefere usar “nós”, quando o referente é [+perceptível] e [+determinado]; por outro lado, há favorecimento da forma “a gente” em situações cujo referente é mais indeterminado, com maior grau de impessoalidade.

Lemos Monteiro (1991) apresenta resultados que mostram uma diferenciação no emprego de “nós” e “a gente” referente ao uso mais restrito ou mais genérico. Segundo o autor, o falante prefere o pronome “nós” quando tem como referente ele mesmo e o

interlocutor (eu+você), ou (eu+ele) “não-pessoa”, referente [+perceptível] e [+determinado]. Quando o falante amplia a referência, indeterminando-a, existe uma priorização pela forma “a gente”. Lemos Monteiro (1991) afirma ainda que esse valor genérico, difuso e indeterminado das formas “nós” e “a gente”, além de “você”, se reflete na própria desinência verbal. Sendo assim, a impessoalidade verbal se coaduna com a noção de amplitude em que as formas pronominais são empregadas.

Omena (1986) verifica que a variante “nós” é privilegiada quando o sujeito abrange um grupo grande e determinado, enquanto a forma “a gente” refere-se mais a um grupo grande, porém indeterminado. A autora ressalta ainda que talvez o uso de “a gente” em substituição ao pronome “nós” esteja relacionado à necessidade de contrapor uma referência precisa a uma imprecisa, ratificando o que expõem Rollemburg et al. (1991) ao dizerem que “a gente” possui um grau generalizador de abrangência maior do que “nós”, que sempre inclui o comprometimento do “eu”.

Omena (1996) faz um levantamento sobre a influência do grau de determinação do referente na escolha dos morfemas de concordância verbal, afirmando que os casos de referentes mais específicos e definidos, nos quais o falante nitidamente se inclui, favorecem o uso da desinência de 1ª pessoa do plural, independentemente se a forma do sujeito pronominal é “nós” ou “a gente”.

Para o fator controle de referente, obtivemos os seguintes resultados:

	Nós	Nulo	A gente	Total
Genérico e indefinido	22 →13,7% (↓ 12,5%)	1 →0,6% (↓ 5,6%)	138 →85,7% (↓ 34,5%)	161 (↓ 27,1%)
Genérico e definido	45 →34,1% (↓ 25,4%)	0	87 →65,9% (↓ 21,7%)	132 (↓ 22,2%)
Específico e definido (homens)	23 →27,7% (↓ 13,0%)	1 →1,2% (↓ 5,6%)	59 →71,1% (↓ 14,7%)	83 (↓ 13,9%)
Específico e definido (mulheres)	5 →17,9% (↓ 2,8%)	4 →14,3% (↓ 22,2%)	19 →67,9% (↓ 4,9%)	28 (↓ 4,7%)
Específico e definido (misto)	82 →42,9% (↓ 46,3%)	12 →6,3% (↓ 66,6%)	97 →50,8% (↓ 24,3%)	191 (↓ 32,1%)
Total	177 →30,0%	18 →3,0%	400 →67,0%	595 100%

Tabela 6: Grau de determinação do referente

Fonte: Vieira (2014, p. 56)

O uso de “a gente”, na função sujeito, se dá para todos os tipos de referentes (Tabela 6), todavia, sua maior freqüência se deu com referente genérico e indefinido (34,5%). O uso de “nós”, na função sujeito, também se dá em todos os contextos, porém, diferentemente do uso de “a gente”, o pronome “nós” tem como referente mais frequente um referente específico e definido (misto) (46,3%). Com relação ao pronome nulo, é válido ressaltar que, em quase sua totalidade (94,4%, na soma dos definidos), o seu referente é específico e definido. O fato de o pronome “nós” ser mais utilizado em contextos de referente específico e definido e de o pronome “a gente” ser mais utilizado em contextos de referente genérico (definido e indefinido) corrobora, em certa medida, as

hipóteses de Omena (1986). Todavia, a afirmação de que os casos de referentes mais específicos e definidos favorecem o uso da desinência de 1ª pessoa do plural *-mos*, independentemente da forma do sujeito pronominal, se “nós” ou “a gente”, não pode ser sustentada para o nosso *corpus* uma vez que: a) todas as nossas construções com “a gente” apresentam morfema Ø, como exemplificado em (22) e (23), b) 34,6% dos casos de “nós” genérico e indefinido concordam com P4, como exemplificado em (21), c) com o referente específico e definido, 78% das realizações de “nós” concordam com P3, como exemplificado em (24) e d) os casos de sujeitos nulos sem forma pronominal antecedente são, na sua totalidade, apresentados junto a desinência – *mos* –, como exemplificado em (25) sendo quase a totalidade desse “sujeito desinencial” específico e definido, 99,4%, conforme podemos constatar na tabela 6.

- (21) “O que gera a violencia é falta de emprego, falta de policiamento bom na cidade, falta de várias coisas que **nós precisamos** em Vitória da Conquista.” (ETM, 1f) – referente genérico e indeterminado
- (22) “Ele coleta o lixo e joga num vasilhão cá embaixo, é de carroça, aí a gente já levanta cedo, já tem os dia, a gente levanta a hora que levanta, na hora que **a gente vai saí** pro trabalho, bota o lixo pra fora na porta, aí ele ele, o carroceiro recolhe e bota no vasilhão.” (ETM, 1f) – referente genérico e determinado
- (23) “**A gente num pode** também chegar e falar tambémnão né? errar e **a gente falar** não, eu num tô mais do seu lado e virar as costa” (MCF, 2m) – referente específico e definido exclusivo homens
- (24) “Então, **nós trabalhava**, fazia qualquer coisinha assim pros outro pra ganhar uns trocadinhos.” (ETM, 1f) – referente específico e definido exclusivo mulheres
- (25) “**Moremos** assim na roça que meu pai era era era faz:... vaqueiro.” (MdS, 3f) – referente específico e definido misto

Assim, a hipótese de Omena (1986) deve ser reformulada e aplica-se apenas aos casos de sujeito nulo de primeira menção, ou seja, sem referente antecedido no discurso.

Em síntese, observamos que, no *corpus* FPVC, a forma “nós” não é exclusiva de referentes específicos, apesar de se apresentar em maior uso com o referente específico e determinado, [+perceptível] e [+determinado], não havendo relação entre a especificidade do referente e a concordância com P4, uma vez que há casos de referentes mais específicos concordando com P3, e a forma “a gente” não é exclusiva de referentes indefinidos, apesar de preferir contextos de referente indeterminado (genérico), com maior grau de impessoalidade. Observamos ainda que os casos de sujeito nulo (de primeira menção, ou seja, sem antecedente expresso) possuem referentes específicos e determinados em quase a totalidade dos dados.

4 O PAPEL DA FLEXÃO E DA CONCORDÂNCIA NO USO DAS FORMAS PRONOMINAIS NA FUNÇÃO SUJEITO

Os estudos de mudança no quadro teórico gerativista buscam identificar as relações de causa e efeito da mudança, o que torna frequente o embate com a questão sobre a ordem das relações nas construções gramaticais. Nesse sentido, questionamos: A gramaticalização das novas formas pronominais “você” e “a gente” é a causa para as mudanças no paradigma flexional do PB? Para responder a esta questão pode-se levantar uma hipótese, comumente levantada, mas que refutamos, de que formas de terceira pessoa com sentidos de segunda pessoa e de primeira do plural causaram uma desestabilização no sistema de concordância e, consequentemente, uma redução do paradigma flexional do verbo no PB. Outra resposta possível para a questão seria a hipótese de não haver relação de causa e de efeito entre os elementos trazidos na questão, sendo a gramaticalização das formas “você” e “a gente”, a mudança nos paradigmas da flexão verbal e outras alterações percebidas no vernáculo brasileiro, todos efeitos de mudança profunda (e não gatilhos).

Uma vez que “*a gente vamos*” é forma atestada na Europa desde o século XVIII, e que não há notícias de que “*você vais” tenha sido atestado em PE ou em PB, a relação entre a generalização do uso da flexão verbal Ø e a entrada das novas formas “você” e “a gente”

no paradigma pronominal do PB não nos parece assim tão óvia. Somemos isso ao importante fato de que o uso de terceira pessoa como tratamento de segunda pessoa é bastante comum em Portugal¹⁶, não tendo este fato afetado o paradigma flexional do PE.

Várias hipóteses têm sido lançadas numa tentativa de justificar as alterações na gramática do PB, todas desenvolvidas em torno da primeira resposta à questão aqui apresentada. Tarallo (1993) e Duarte (1993), por exemplo, relacionam a baixa produtividade de sujeito nulo à inserção de novas formas pronominais ao paradigma do PB. Segundo os autores, a preferência pela realização do sujeito pronominal no PB e a redução do paradigma flexional seriam, ambos, resultados da inovação no paradigma de pronomes.

Paiva e Duarte (2006, p.141) comentam essa tendência ao preenchimento do sujeito, reforçando essa ideia:

Uma hipótese possível para o curso dessa mudança estaria no enfraquecimento do sistema de flexões verbais decorrente da substituição de pronomes que se combinam com formas verbais de desinência exclusiva (“tu” e “nós”) por pronomes que se combinam com formas verbais de terceira pessoa do singular (“você” e “a gente”). Tais substituições (ou a neutralização entre “tu” e “você”) reduziu o número de oposições de cinco para apenas três formas verbais distintas, que podem passar a duas no caso da ausência de marca de concordância na terceira pessoa do plural. (PAIVA; DUARTE, 2006).

O preenchimento do sujeito pode ser um dos efeitos da mudança, o que, a nosso ver, não implica necessariamente que esteja encadeado à inserção de novos pronomes na língua. Essa relação talvez não seja sempre necessária. Talvez o gatilho não seja a concordância das formas “a gente” e “você” com \emptyset , e isso requer uma investigação maior.

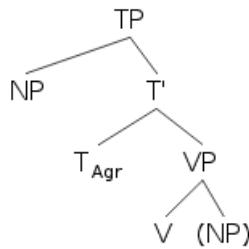
Galves (1993) pressupôs que a mudança profunda que caracteriza a mudança gramatical no PB esteja localizada no enfraquecimento da concordância, uma vez que essa mudança na caracterização do morfema de concordância (Agr) presente na flexão remete a uma reestruturação da oração subjacente a todas as mudanças superficiais. A autora assume que essa “retenção pronominal” representa uma mudança qualitativa e não só uma variação quantitativa produzida numa mesma gramática. A autora atesta que a concordância verbal no PB é “fraca”, o que corroboraria a sua hipótese:

É fraca a concordância que não contém pessoa, ou que contém pessoa como um traço puramente sintático. É o que acontece no PB onde não se encontra na flexão verbal a oposição 1^a, 2^a e 3^a pessoas, mas somente uma oposição binária, pessoa (1^a)/não pessoa (3^a), articulada a uma oposição singular/plural. (GALVES, 1993, p. 395)

Trata-se, portanto, de uma concordância morfológica fraca, por falta da segunda pessoa, e de uma concordância semântica também fraca, já que o morfema característico de 3^a pessoa do singular (\emptyset) é interpretado como indeterminado. Vale ressaltar que Benveniste (2005) atribui a noção de pessoa do discurso somente à primeira e segunda pessoas, que são aquelas que participam diretamente do processo de enunciação. Sobre a terceira pessoa, o autor a caracteriza como a “não-pessoa”, já que esta, enquanto enunciado de discurso, remete a uma situação objetiva, podendo comportar qualquer sujeito ou não representar nenhum; é uma forma não pessoal da flexão verbal.

Galves (1993) se apropria de noções mais abstratas para ratificar a sua hipótese de enfraquecimento da concordância, que levam à análise da oração em que a flexão de pessoa desempenha papel crucial – o papel de núcleo. Diferentemente do que tem sido apresentado pela literatura, Galves propõe que “um morfema de concordância fraco não é gerado em um núcleo independente, mas antes como um afixo a T, desde o início da derivação” (GALVES, 1993, p. 396), conforme modelo abaixo:

¹⁶ Ana vai ao cinema conosco? Ana é 2^a pessoa e a sentença pode ser parafraseada com: Tu vais ao cinema conosco?



Assim, Galves (1993) conclui que o enfraquecimento da flexão provoca uma reorganização da oração: o sujeito se encontra numa posição mais baixa do que numa língua de concordância forte, em que este estaria na posição de especificador de Agr. Quando Agr se enfraquece, o morfema Agr e o núcleo Agr se dissociam. Essa interpretação justifica a preferência por objetos nulos e o enfraquecimento dos clíticos, bem como a legitimação do pronome tônico em posição de objeto e o desaparecimento do *se* apassivador. O enfraquecimento da concordância também pode ser relacionado à modificação das formas pronominais de tratamento, em que se perdeu a oposição *tu* (2^a pessoa)/você (3^a pessoa). Da mesma maneira, observamos que a alternância nós/a gente pode estar relacionada ao enfraquecimento da concordância verbal, principalmente devido ao aumento do uso da forma pronominal tradicional concordando com a terceira pessoa (Nós+Ø).

Mais recentemente, embasada nos pressupostos minimalistas, Béjar (2003) apresenta uma teoria de traços para a concordância, que poderia explicar a ideia inicial de Galves (1993) sobre o enfraquecimento da concordância. Para tanto, a autora assume que os pronomes obedecem a uma geometria interna responsável por sua sistematização, em que φ codifica as propriedades nominais de concordância (pessoa, número e gênero), e adiciona um novo traço π , como uma camada representativa, a essa geometria, que se apresentaria como um nó intermediário entre a raiz do elemento referencial e o nó [PARTICIPANT]. π é um traço semântico para a categoria pessoa, responsável sozinho por diferenciar as 1^a, 2^a e 3^a pessoas. A proposta de Béjar (2008) é motivada por algumas restrições que ocorrem em casos de concordância, quando há falta de equivalência entre os traços do elemento controlador (alvo) e os do elemento controlado (sonda). Por essa proposta, os tradicionais traços- φ pronominais de pessoa, número e gênero são assumidos como não primitivos, sendo representados por diferentes tipos de feixes de traços. No que se refere ao traço de pessoa, o inventário adotado é $\{\pi, [\text{participant}], [\text{speaker}]\}$ e para o número $\{\omega, [\text{plural}]\}$. Esses traços são privativos, o que significa que sua ausência é interpretada como um valor negativo.

A análise de Béjar (2008) dá conta, a partir da noção de acarretamento, dos pareamentos possíveis no processo de concordância, alvo-sonda (*goal-probe*), levando em consideração que no processo de concordância deve haver pareamento de ao menos um dos traços, necessitando que os traços contidos na sonda sejam iguais ou subconjuntos dos traços contidos no alvo:

Padrão	Alvo	Sonda	AGREE pessoa	AGREE número
A gente – T (u φ :3;SG)	$[\pi \text{ participant speaker}]$ $[\omega \text{ plural}]$	$[\text{u}\pi] \text{ [u}\omega]$	P \subseteq agree succeeds	P \subseteq agree succeeds
A gente – T (u φ :1;PL)	$[\pi \text{ participant speaker}]$ $[\omega \text{ plural}]$	$[\text{u}\pi \text{ uparticipant}$ $\text{uspeaker}]$ $[\text{u}\omega \text{ uplural}]$	P \subseteq and P \supseteq agree succeeds	P \subseteq and P \supseteq agree succeeds

Tabela 8: Processos de concordância com as novas formas pronominalizadas do português, a partir da proposta de Béjar (2008).

Fonte: Vieira (2014, p. 25)

Os traços de gênero, por sua vez, têm seus valores marcados na terceira pessoa e são a marcados nas outras pessoas. Dessa forma, o pronome “a gente”, assim como os demais pronomes de primeira pessoa e os de segunda pessoa, apesar de apresentar ausência de gênero, pode estabelecer concordância em estruturas predicativas, advertindo que em uma mesma forma pronominal os traços φ podem se comportar de forma diferente.

Assim, a variação no uso de “nós” e de “a gente” concordando com Ø (*nós/a gente foi*) e “nós” e “a gente” concordando com -mos (*nós/a gente fomos*) deve estar relacionada a uma mudança profunda que afeta o paradigma flexional do verbo; também evidenciada pela existência de concordância de P6 com Ø (ex.: Eles canta), mantendo uma oposição singular entre -o e Ø, tendo Ø para qualquer sujeito diferente de EU, independente das características de Pessoa e Número desse sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para argumentar a favor da hipótese aqui defendida, discorremos sobre trabalhos importantes que discutem as características do PB, principalmente no que diz respeito aos pronomes e aos fenômenos associados a esta categoria gramatical, ancorando-nos nos pressupostos gerativistas que ditam a modelagem dos dados e as hipóteses de mudança.

Partindo desse quadro teórico, comprovar a natureza da variação nós/a gente no paradigma pronominal está longe de ser uma tarefa simples. Questiona-se aqui a natureza dessa variação, por se julgar que não há, nos trabalhos anteriores, elementos suficientes para afirmar que “nós” e “a gente” são formas em competição, mais especificamente, a grammaticalização de “a gente” como pronome de 1^a pessoa do plural não parece desencadear o desaparecimento da forma “nós” no sistema pronominal do PB, observando-se apenas uma especificação das formas no uso.

A reanálise de trabalhos já desenvolvidos acerca do fenômeno nós/a gente e os resultados dos dados extraídos do *corpus* FPVC revelam a existência de ambientes linguísticos favoráveis ao uso de uma ou outra forma, demonstrando um convívio entre elas. Sua variação no uso parece refletir um sistema cuja principal característica é definir os traços do referente e, para argumentar a favor dessa hipótese, consideramos um aspecto importante do PB que nos serviu de base para a reflexão que desenvolvemos aqui, a respeito da gramática da língua, que permite um sistema pronominal com duas formas para P4: a não obrigatoriedade da concordância de número. Os falantes não costumam marcar de maneira redundante os traços de número e isso poderia justificar o grande aumento do uso de “nós” + morfema Ø, no PB e a especificação do morfema “-mos” para os casos de sujeitos nulos de primeira menção.

REFERÊNCIAS

- BÉJAR, S. Conditions of phi-Agree. In: HARBOUR, D.; ADGER, E; BÉJAR, S. *Phi Theory*. Phi features across modules and interfaces. New York: Oxford University Press, 2008. p.130-154.
- _____. *Phi-syntax: A theory of agreement*. 2003. 107f. Tese (Doutorado). Universidade de Toronto, Toronto, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *The urbanization of rural dialect speakers – a sociolinguistic study in Brazil*. University Press: Cambridge, 1985.
- CÂMARA JUNIOR, J. M.. *Estrutura da língua portuguesa*. 43. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.
- FERNANDES, E.; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós e a gente*: um mecanismo do discurso em mudança. *Actas do Simpósio sobre a Diversidade Linguística no Brasil*. Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1986, p. 175-183.
- GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 387-408.

- KROCH, A. Syntactic change. In: BALTIM, M.; COLLINS, C. (Ed.). *The handbook of contemporary syntactic theory*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 699-729..
- _____. Morphosyntactic variation. In: BEALS, K. et al. (Ed.). *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*: Parasession on Variation and Linguistic Theory. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1994. p. 1-23.
- _____. Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variations and Change*, v.1, p. 199-244, 1989a.
- _____. Function and Grammar in the History of English: Periphrastic 'do'. In: FASOLD, R.; SCHIFFRIN, D. (Ed.). *Language Change and Variation*. Amsterdam: Benjamins, 1989b, p. 133-172.
- LEMOS MONTEIRO, J. *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. – Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- _____. *Pronomes pessoais*: subsídios para uma Gramática do português do Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 1994.
- LOPES, C. R. dos S. *A inserção de "a gente" no quadro pronominal do português*. Madrid: Iberoamericana, 2003.
- _____. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português*: percurso histórico. Rio de Janeiro, 1999. 167f.Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 2. p. 405-422, 1998.
- _____. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. Rio de Janeiro, 1993. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- _____. Nós por a gente: uma contribuição da pesquisa sociolinguística ao ensino. In: CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Diversidade linguística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996. p. 115-123.
- _____. O quadro dos pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Morfossintaxe e ensino de português*: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2004. p. 151-178.
- NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. *Language Variation and Change*, v. 11, n. 2, p. 197-211, 1999.
- OMENA, N. P. de. A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural. In: NARO, A. et al. *Relatório final de pesquisa*: projeto subsídios do projeto censo à educação, Rio de Janeiro, UFRJ, v.2, p. 286-319, 1986.
- _____. As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito. In: OLIVEIRA e SILVA, G. M.; SCHERRE, M.M.P. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 309-323.
- PAIVA, M. da C. A. de; DUARTE, M. E. L. Quarenta anos depois: a herança de um programa na sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da sociolinguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. p.131-151.
- PEREIRA, S.M.B. *Gramática Comparada de a gente*: variação no Português Europeu. Lisboa, 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Gramática Comparada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.
- RODRIGUES, A.C.S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. São Paulo, 1987. 189 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

ROLLEMBERG, V. et al. . Os pronomes pessoais e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v.11, p. 53-74, 1991.

RUBIO, C.F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. São José do Rio Preto, 2012. 393f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'álém-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian ; KATP, M. A.(Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p. 69-106.

VIANNA, J.B.S. *Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português*. Rio de Janeiro, 2011. 235f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIANNA, J. B. de S.; LOPES, C. R. dos S. Nós e a gente na sincronia: correlação entre os traços formais e os semântico-discursivos. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2003. p. 671-676.

VIEIRA, A. S. de O. *Nós e a gente: um estudo sobre a sintaxe do Português Brasileiro*. Vitória da Conquista-BA, 2014. 71f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

VILLALVA, A. Estrutura morfológica básica. In: MATEUS, M. H. M et al. (Org.). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho, 2003. p. 917-986.

Recebido em 27/08/2016. Aceito em 07/03/2017.

REANÁLISE DE VARIÁVEIS SEMÂNTICAS NO CONDICIONAMENTO DO OBJETO NULO E DO PRONOME PLENO NA FALA DE FLORIANÓPOLIS

REANÁLISIS DE LAS VARIABLES SEMÁNTICAS EN EL CONDICIONAMIENTO DEL OBJETO
NULO Y DEL PRONOMBRE EXPLÍCITO EN EL HABLA DE FLORIANÓPOLIS

REANALYSIS OF SEMANTIC VARIABLES IN THE CONDITIONING OF THE NULL OBJECT
AND THE TONIC PRONOUN IN THE SPEECH OF FLORIANOPOLIS

Izete Lehmkuhl Coelho*

Universidade Federal de Santa Catarina

Gabriel de Ávila Othero**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Cecília Augusta Vieira-Pinto***

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Neste artigo, analisamos as ocorrências de objeto direto anafórico de 3^a pessoa, investigando duas estratégias produtivas em português brasileiro: o pronome pleno (*ele/ela*) e o objeto nulo (ON). Visto que essas duas estratégias não estão em variação livre, nosso objetivo foi verificar qual traço semântico do antecedente estaria condicionando o uso das duas variantes. Baseando-nos em literatura recente (CREUS; MENUZZI, 2004; PIVETTA, 2015; AYRES, 2016; OTHERO et al. 2016, OTHERO; SCHWANKE, 2017), decidimos reanalisar os dados de Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016), em sua pesquisa com entrevistas sociolinguísticas de Florianópolis, verificando três variáveis semânticas: animacidade, especificidade e gênero semântico do

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: izete@cce.ufsc.br.

** Doutor em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Professor Adjunto no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: gab.othero@gmail.com.

*** Doutoranda da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, bolsista da Capes. E-mail: cica_sorriso@hotmail.com.

antecedente. Confirmando a hipótese de Creus e Menuzzi (2004), concluímos que o gênero semântico é o traço mais importante da retomada anafórica de objeto, no seguinte sentido: antecedentes com traço [+gênero semântico] favorecem o pronome pleno, enquanto antecedentes com [-gênero semântico] favorecem o objeto nulo.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto direto anafórico. VARSUL. Gênero semântico. Gramática do português brasileiro.

RESUMEN: En este artículo analizamos las ocurrencias del objeto directo anafórico de 3^a persona e investigamos dos estrategias productivas en el portugués brasileño (PB): el pronombre explícito en esa variedad (ele/ela) y el objeto nulo (ON). Dado que esas dos estrategias no están en variación libre, nuestro objetivo fue verificar cuál es el rasgo semántico del antecedente que estaría condicionando el uso de las dos variantes. Con base en la literatura reciente (cf. CREUS; MENUZZI, 2004; PIVETTA, 2015; AYRES, 2016; OTHERO et al. 2016; OTHERO; SCHWANKE, 2017), decidimos reanalizar los datos de Vieira-Pinto (2015) y Vieira-Pinto y Coelho (2016) en su estudio con entrevistas sociolingüísticas de Florianópolis (sur de Brasil), constatando tres variables semánticas: animicidad, especificidad y género semántico del antecedente. A través de la reafirmación de la hipótesis de Creus y Menuzzi (2004), concluimos que el género semántico es la variable más significativa de la recuperación anafórica del objeto directo en PB, en el siguiente sentido: antecedentes con rasgo [+gênero semântico] favorecen el pronombre explícito, mientras que antecedentes con [-gênero semântico] favorecen el objeto nulo.

PALABRAS CLAVE: Objeto directo anafórico. VARSUL. Gênero semântico. Gramática del portugués brasileño.

ABSTRACT: In this article, we analyzed the third person anaphoric direct object, investigating two very productive strategies in Brazilian Portuguese: the tonic pronoun (ele/ela, 'he/she') and an empty category (a null object). Since these two strategies are not in free variation, our main goal was to verify which semantic feature of the antecedent might be serving as internal conditioning for the use of tonic pronouns or the empty category. Based on recent literature on the subject (CREUS; MENUZZI, 2004; PIVETTA, 2015; AYRES, 2016; OTHERO et al. 2016; OTHERO; SCHWANKE, 2017), we decided to re-examine the data presented in Vieira-Pinto (2015), and Vieira-Pinto and Coelho (2016) using sociolinguistic interviews from the Florianópolis. We investigated three variables related to the NP antecedent: animacy, specificity and semantic gender. Confirming the hypothesis originally proposed by Creus e Menuzzi (2004), we conclude that the semantic gender of the antecedent is the main feature for the phenomenon of the anaphoric direct object, as follows: antecedents with identified semantic gender favor pronominal anaphora, whereas antecedents without identified semantic gender favor the null object.

KEYWORDS: Anaphoric direct object. VARSUL project. Semantic gender. Brazilian Portuguese grammar.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo surgiu de uma parceria entre os autores no sentido de verificar a força de uma variável interna, o gênero semântico do sintagma nominal (SN) antecedente, no condicionamento da retomada anafórica de objeto direto, a partir de dados de fala, investigados por Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016). Nesses trabalhos, as autoras analisaram as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de 3^a pessoa em entrevistas sociolinguísticas de dois períodos cronológicos (década de 1990 e década de 2010) de Florianópolis, conforme veremos com detalhes na próxima seção.

A ideia básica dos trabalhos de Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016) foi investigar as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de 3^a pessoa em amostras de fala espontâneas, seguindo de perto pressupostos já consagrados da Teoria da Variação e Mudança (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], LABOV, 2008[1972]). O objetivo central das autoras foi identificar os condicionadores internos e externos que estariam favorecendo a retomada anafórica por uma categoria vazia (o conhecido objeto nulo, ON¹) ou por um elemento pronunciado (um sintagma nominal ou um pronome, pleno ou clítico). Além disso, as autoras pretendiam verificar se haveria mudança, em tempo real e tempo aparente, no uso de determinadas estratégias, em especial o objeto nulo. Os exemplos de (1) a (4) ilustram as estratégias de retomada anafórica investigadas:²

¹ A literatura sobre o objeto nulo em português é vasta. Cyrino (1993, 1994) são, ainda hoje, provavelmente os textos mais influentes (mas não os primeiros) sobre o assunto.

² Os códigos possuem os seguintes significados: MASC para masculino, FEM para feminino, JOV para menos de 50 anos de idade, VEL para mais de 50 anos de idade, FUND para até 8 anos de escolaridade, SUP para mais de 12 anos de escolaridade, 9 para década de 1990 e 2 para década de 2010.

- (1) E se tu usares [o salame]³, tu podes acrescentar o salame_i na salada, tá? (FEM/JOV/FUND/9)
- (2) Aí, [a minha mãe]_i, ela sofria da tireoide. Aí, ela foi, voltou pro Hospital de Caridade e operaram. Então, nessa época, era o Doutor (inint) que operou ela_i. (FEM/VEL/FUND/9)
- (3) [A Taís]_i, eu ajudei muito. Porque ela foi pra creche pequenininha, pro berçário e os pais vieram chorando. Eu tava me aposentando, “ah, mas eu tenho tempo, deixa ela ficar comigo uns tempinho, até ela ficar maiorzinha”, danada! Ajudei alfabetizá-la_i, porque ela ia pro colégio Imaculada Conceição ou Coração de Jesus e ela tinha que saber muita coisa que no jardim não aprendia. (FEM/VEL/SUP/2)
- (4) Como que eu vou cuidar de gêmeos, sua louca? E [dois menino]_i, eu já tenho dois menino. Eu queria muito uma menina. Ah, dá Ø_i pra outra. Ah, vai ter alguém que vai querer Ø_i e vai dar bastante amor pra essas crianças. (FEM/JOV/FUND/2)

Em ambos os trabalhos, as autoras consideraram algumas variáveis linguísticas (como os traços de animacidade e especificidade do antecedente anafórico) e extralinguísticas (como sexo, escolaridade e faixa etária dos informantes), conforme pode ser verificado na próxima seção. Contudo, há um debate relativamente recente na literatura sobre o objeto nulo em português brasileiro (PB) que foi desconsiderado nesses trabalhos. Creus e Menuzzi (2004) propuseram que o traço relevante para o condicionamento da retomada anafórica do objeto direto de 3^a pessoa fosse o gênero semântico do SN antecedente. O gênero semântico

diz respeito à classificação que distingue substantivos que denotam seres sexuados de substantivos que denotam seres não sexuados; ou, talvez de forma mais precisa, o traço distingue substantivos que denotam sexo natural aparente, como homem, mulher, professor, cachorro, etc., de substantivos que não denotam sexo natural aparente, como mesa, livro, vítima, cônjuge, boneco, tartaruga, etc. Referentes inanimados são marcados negativamente para esse traço; substantivos animados, contudo, não possuem necessariamente um gênero semântico específico: pessoa, habitante, estudante, etc. Ou seja, alguns substantivos possuem gênero gramatical, mas não gênero semântico inerente. (OTHERO; SCHWANKE, 2017, p. 6)

De acordo com a hipótese original de Creus e Menuzzi (2004), um antecedente não especificado para gênero semântico deve favorecer a retomada anafórica com o objeto nulo, ao passo que um SN antecedente com gênero semântico aparente deve favorecer a retomada por pronome pleno. A ideia por trás dessa hipótese está relacionada ao sistema de anáfora em PB:

[...] a escolha entre ONs e PrPls [pronomes plenos] resultaria, basicamente, de um processo de concordância entre antecedente e forma anafórica: antecedentes com gênero semântico favorecem o uso de PrPls porque estas são as formas anafóricas especificadas para gênero; e antecedentes sem gênero semântico favorecem o uso de ONs precisamente porque ONs não possuem especificação para gênero semântico. (CREUS; MENUZZI, 2004, p. 161)

Essa ideia foi perseguida com algum sucesso em trabalhos recentes, como Pivotto (2015), Ayres (2016), Ayres e Othero (2016), Othero et al. (2016) e Othero e Schwanke (2017), por exemplo. Agora, neste artigo, revisamos a análise das entrevistas sociolinguísticas já apresentada em Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016), levando em conta justamente a variável “gênero semântico” do antecedente, como descrevemos em detalhe nas duas próximas seções. Nossa objetivo central aqui é verificar se o traço de gênero semântico do referente está, de fato, condicionando a retomada anafórica de objeto entre pronomes plenos e objetos nulos. Para isso, investigamos todos os SNs antecedentes com relação a esse traço, mas também anotamos os traços de animacidade e especificidade do SN antecedente, para fins de contraste com a hipótese do gênero semântico.

³ O recurso dos colchetes no SN, utilizado nos exemplos, indica qual é o referente do objeto direto anafórico.

Com a queda do clítico pronominal de 3^a pessoa em PB, -o, -a (a literatura sobre o assunto é vasta; ver, por exemplo, MONTEIRO, 1994, CYRINO, 1993, NUNES 1993, BAGNO, 2011, OTHERO; CARDozo, 2017), as duas estratégias de retomada anafórica do objeto – por pronomes plenos e por objeto nulo – se tornaram mais produtivas em PB (como mostraremos na próxima seção). Pretendemos, aqui, demonstrar qual é o condicionador de cada uma das duas estratégias, comparando, como mencionamos, os traços de animacidade, especificidade e gênero semântico do SN antecedente, tão caros à pesquisa sobre ON em PB (cf. MILESKI, 2014, para uma revisão de literatura relativamente recente). Por hipótese, imaginamos que a variável gênero semântico deva ser a mais relevante condicionadora da distribuição entre pronomes plenos e objetos nulos no *corpus* de fala que analisamos, seguindo resultados da literatura recente sobre o assunto⁴.

O texto está organizado como segue: na próxima seção, apresentamos detalhes do *corpus* que utilizamos e de alguns resultados de Vieira-Pinto (2015) sobre as formas de realização do objeto direto anafórico; na seção 3, apresentamos a nossa discussão dos dados e os resultados a que chegamos. Finalmente, encerramos o artigo com algumas palavras de fechamento, nas Considerações Finais.

2 PONTO DE PARTIDA

Os dados empíricos desta reanálise foram extraídos de duas amostras analisadas por Vieira-Pinto (2015) e por Vieira-Pinto e Coelho (2016), compreendendo 16 entrevistas sociolinguísticas realizadas em zonas mais urbanas de Florianópolis, estratificadas segundo as variáveis sexo (masculino e feminino), faixa etária (menos de 50 anos e mais de 50 anos) e escolaridade (até 8 anos de escolaridade e mais de 12 anos de escolaridade), assim organizadas:

- (i) Amostra 1990 – oito entrevistas do Banco Base do Núcleo VARSUL;
- (ii) Amostra 2010 – oito entrevistas da Amostra Floripa, que também pertence ao Núcleo VARSUL (agência de Santa Catarina).

Dessas amostras, foram coletadas todas as sentenças com verbo transitivo direto (biargumental) ou verbo bitransitivo (triargumental) que têm como argumento interno um objeto direto anafórico de terceira pessoa, cujo antecedente seja um sintagma nominal.

No trabalho de 2016, Vieira-Pinto e Coelho investigaram 666 ocorrências de objetos diretos anafóricos de sintagma nominal, sendo 302 dados de objeto nulo (45%) e 364 dados de objetos expressos (55%), como o Gráfico 1 mostra.

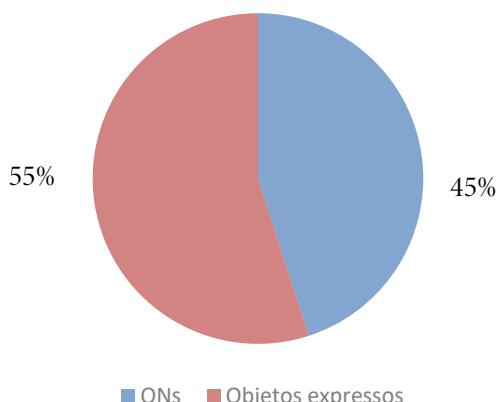


Gráfico 1: Ocorrências de retomadas anafóricas de 3^a pessoa em função de objeto direto, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: Adaptado de Vieira-Pinto e Coelho (2016, p. 251).

⁴ O ineditismo de nosso trabalho se deve à análise de língua falada atual (décadas de 1990 e 2010). Não há nenhum outro trabalho que tenha investigado o condicionamento da retomada anafórica do objeto direto em PB com a variável “gênero semântico” do SN antecedente em amostras de fala contemporâneas em PB.

A análise levou em conta três formas de realização do *objeto expresso*, assim distribuídas nas duas amostras: 343 ocorrências de sintagmas nominais anafóricos, 20 ocorrências de pronomes plenos e uma ocorrência de pronome clítico⁵ e a retomada anafórica por *objeto nulo*, como ilustram os exemplos de (1) a (4), apresentados na seção anterior. Essas estratégias estão detalhadas nos índices apresentados na Tabela 1.

Tipo de retomada	Número de ocorrências
SNs	343 (51,5%)
Pronomes plenos	20 (3,4%)
Pronomes clíticos	1 (0,1%)
Objetos nulos	302 (45%)
Total	666 (100%)

Tabela 1: Ocorrências de retomadas anafóricas expressas em função de objeto direto, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: Adaptada de Vieira-Pinto (2015, p. 115).

Considerando as duas amostras separadamente, as autoras observaram que (i) os objetos nulos apresentaram um leve crescimento de uma década a outra (de 42,9% a 48,5%); e (ii) os objetos expressos apresentaram uma pequena queda nessa mesma época (de 57,1% para 51,5%), atestando que a estratégia de retomada por ON é uma marca gramatical cada vez mais presente em PB (cf. TARALLO, 1983; DUARTE, 1989; CYRINO, 1993, 1994).

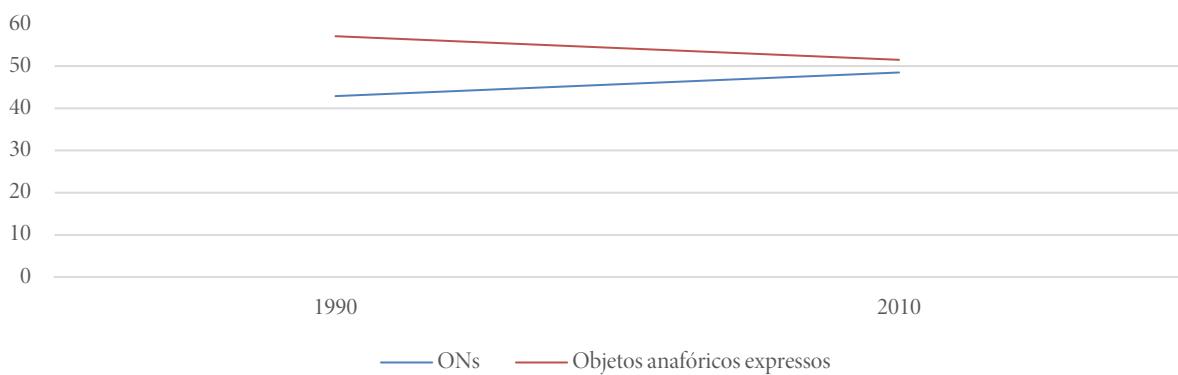


Gráfico 2: Ocorrências de retomadas expressas e de retomadas nulas em duas sincronias, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: Vieira-Pinto e Coelho (2016, p. 252)

Os índices de ONs de uma década a outra mostram, para além de um indicativo de mudança em curso, que essa estratégia é produtiva na fala de Florianópolis. Para observar quais as variáveis semânticas que condicionam esse uso resolvemos agrupar os dados das duas amostras neste estudo de reanálise, opondo essa estratégia aos pronomes anafóricos plenos. Partimos, portanto, dos 302 dados de objeto nulo e dos 20 dados de pronomes plenos de terceira pessoa encontrados na fala de Florianópolis. As variantes controladas são ilustradas nos exemplos a seguir.

- (5) Eu usei muito de [futebol de salão]_b, pratiquei \emptyset_i muito, mas depois dei uma parada [...] Então, eu hoje jogo \emptyset_i somente às quartas-feiras. (MASC/JOV/FUND/9)

⁵ Encontrar apenas uma única ocorrência de pronome clítico de 3^a pessoa nos dados reforça o fato de que os clíticos pronominais de 3^a pessoa verdadeiramente já não fazem parte da fala vernacular em PB (cf., nesse sentido, MONTEIRO, 1994; NUNES, 1996; OLIVEIRA, 2007; BAGNO, 2011; OTHERO; CARDOZO, 2017).

- (6) Mas [esse ajudante]_i era completamente louco, era completa-, ele tinha sido internado e tudo, já. [...] Até hoje, de vez em quando eu encontro ele_i. (FEM/JOV/FUND/9)

O principal objetivo desta reanálise é testar a significância de três variáveis semânticas, a saber: (i) o traço de animacidade do SN antecedente; (ii) o traço de especificidade do SN antecedente; e (iii) o traço de gênero semântico do SN antecedente. As duas primeiras variáveis já foram investigadas por Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016)⁶. Os resultados das autoras indicaram que a animacidade do constituinte retomado é uma grande condicionadora do objeto nulo, enquanto a especificidade, apesar de mostrar índices percentuais reveladores, não foi selecionada pelo pacote estatístico utilizado. A terceira variável entra na análise justamente para observar se a hipótese de Creus e Menuzzi (2004), retomada por Pivetta (2015) e Othero et al. (2016), sobre a correlação entre [+gênero semântico] e objeto expresso por pronome pleno e entre [-gênero semântico] e retomada por objeto nulo, pode ser atestada na fala florianopolitana. Interessa observar se a variável gênero semântico se constitui como a força motivadora mais importante da estratégia do objeto nulo. Para essa análise utilizamos o pacote estatístico Goldvarb X.

3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Para o estudo de reanálise das 322 ocorrências de objeto direto anafórico de terceira pessoa encontradas na fala de Florianópolis (302 casos de objetos nulos (93,8%) e 20 casos⁷ de pronomes plenos (6,2%)), investigamos a força das três variáveis semânticas sobre a estratégia do objeto nulo. O programa estatístico selecionou as duas variáveis: 'gênero semântico do SN antecedente' e 'animacidade do SN antecedente' como condicionadoras da estratégia de ON. Seguindo a mesma tendência que identificamos em Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016), a variável 'especificidade do SN antecedente' não foi selecionada. Os resultados das tabelas seguintes apresentam os percentuais e os pesos relativos encontrados em cada uma das variáveis selecionadas, além de alguns cruzamentos. Comecemos com os índices da variável 'gênero semântico do SN antecedente', sobre o ON.

Gênero semântico do SN antecedente	Apl/Total	%	Peso Relativo
[-gênero semântico]	264/267	98,9%	0,58
[+gênero semântico]	38/55	69,1%	0,15
Total	302/322	93,8%	

Log likelihood = -45.334. Significance = 0.031.

Tabela 2: Frequência de objeto nulo, segundo a variável 'gênero semântico do SN antecedente', em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: os autores.

Os resultados apontam que antecedentes com traço [-gênero semântico] condicionam o uso do objeto nulo em 0,58 de peso relativo, conforme o exemplo em (7) indica, enquanto antecedentes com traço [+gênero semântico] inibem o uso de objeto nulo (0,15), tal como previsto por Creus e Menuzzi (2004) e Othero et al. (2016).

⁶ Nos trabalhos de Vieira-Pinto (2015) e Vieira-Pinto e Coelho (2016), a variável 'animacidade do referente' foi selecionada pelo pacote estatístico Goldvarb X apenas para a amostra de 1990. Entretanto, a variável 'especificidade do referente' não foi selecionada em nenhuma amostra. Outras variáveis linguísticas que foram selecionadas, mas não serão investigadas neste trabalho de reanálise, foram as seguintes: 'função sintática do referente' (nas duas amostras) e 'transitividade verbal e estrutura projetada pelo verbo' (na amostra de 2010).

⁷ Acreditamos que o baixo número de ocorrências da variante 'pronome pleno' (20 casos num total de 322 ocorrências de objeto anafórico de terceira pessoa) deve-se ao fato de os dados de fala serem provenientes de entrevistas sociolinguísticas. Segundo Labov (2008 [1972]), mesmo estando à vontade no momento da entrevista, o falante nem sempre utiliza a fala vernacular em todas as situações de entrevista. Quando faz avaliação sobre a língua, ou avaliação crítica sobre assuntos polêmicos, por exemplo, o falante presta mais atenção à sua fala, evitando formas que são menos prestigiadas na sociedade. O objeto nulo, nesses casos, seria a forma preferida.

- (7) Era um fusca.

[Fusca]!

Na verdade, eu comprei *Ø*, zero, ele me deu *Ø*, zero me deu zero, carro zero.(MAS/VEL/SUP/2)

Os três únicos dados encontrados em nossa amostra de objeto direto anafórico expresso com pronome pleno em que o antecedente apresenta traço [-gênero semântico] foram os seguintes:

- (8) Você tinha [moto de trilha]_i, então?

Tinha. Quando eu fiz... eu sempre tive. Desde pequeno assim, quando eu tinha doze, treze anos eu já tinha. Daí, quando eu fiz dezoito, a gente precisa tirar a carteira [...] Aí, vendi *ela*_i, tirei minha carteira, comprei uma moto. (MASC/JOV/FUND/2)

- (9) Também não tenho mais energia pra ir pra sala de aula. Tá muito mudado, neh, [essa criança]_i. Tudo tem suas épocas, neh? Agora passou, passou. Nós estávamos conversando sobre isso antes, neh?

É, é a tal coisa. A gente gosta muito, tal, agrada, trata *eles*_i bem na biblioteca. Mas não é assim, como tem a questão de sentar dentro da sala de aula. Neh?(FEM/VEL/SUP/9)

- (10) Porque eu, na época, trabalhava na receita federal. E a gente tinha, eu, no caso, fazia parte da associação do ministério da fazenda, que era lá na Lagoa, não sei se vocês conhece, chama-se ACEFAS. Então eu reuni [meus colegas]_i aqui e levava *eles*_i pra lá pra gente bate uma bola. (MASC/VEL/FUND/2)

Dois desses três casos são de um pronome retomando um SN que expressa uma ideia de “coletivo”: [essa criança] e [meus colegas]. Curiosamente, Othero e Schwanke (2017, p. 18), em seu estudo sobre a retomada anafórica do objeto em um *corpus* escrito de PB, já tinham reparado que a concordância ideológica (como a do exemplo (9)) e a retomada de SNs “coletivos” (como a do exemplo (10)) parecem favorecer o uso de pronomes:

Encontramos três casos de retomada anafórica com concordância ideológica, todos com referentes [-gs] e retomados por pronomes, o que nos leva a crer que, nos casos desse tipo de concordância, a tendência é que o pronome seja mantido.

[...] [Sobre SNs coletivos:] Em nossos dados, 6 casos de referentes [-gs] retomados por pronomes se encaixam nessa categoria, i.e. todos os antecedentes, nesse caso, fazem denotação a um grupo de pessoas ou coletivos de indivíduos específicos. [...] todos os casos que encontramos (6 casos) desse tipo foram retomados por pronome (e não ON, como esperávamos). Em todos esses casos, trata-se de concordância gramatical, o que pode comprovar – caso seja feita uma análise mais aprofundada – a hipótese de que, em casos de referentes [+animados], a influência maior é do gênero gramatical, e não semântico.

Por outro lado, os antecedentes com traço [+gênero semântico] se mostram fortes condicionantes do objeto expresso com o pronome pleno, como vemos no seguinte exemplo:

- (11) Eles moram na Alemanha, neh? Porque ela casou com [um alemão]_i. Então, ela vai- vai nascer na Alemanha e vem se batizar aqui. Ela conheceu *ele*_i numa excursão que ela era- era estudante.(FEM/VEL/FUND/9)

Considerando os resultados estatísticos da variável ‘animacidade do antecedente’ sobre o objeto nulo, os índices mostram que antecedentes [-animado] condicionam o uso de objeto nulo em 0,69 de peso relativo, enquanto os antecedentes [+animado] condicionam o uso de pronome pleno, com apenas 0,08 de nulo, conforme os índices da tabela e os exemplos abaixo indicam.

Animacidade do SN antecedente	Apl/Total	%	Peso Relativo
[-animado]	236/237	99,6%	0,69
[+animado]	66/85	77,4%	0,08
Total	302/322	93,8%	

Log likelihood = -45.334. Significance = 0.031.

Tabela 3: Frequência de objeto nulo, segundo a variável ‘animacidade do SN antecedente’, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: os autores.

- (12) [Trinta e um créditos]_i era o limite que eu podia fazer. Estava fazendo \emptyset_i e trabalhando no banco. (FEM/JOV/SUP/9)
- (13) [Meu esposo]_i é da ilha. [...] Conheci **ele**, porque tinha uma amiga que tinha um namorado e o namorado era amigo dele e trouxe pra ele vim pros Coqueiros. (FEM/VEL/SUP/2)

A fim de visualizar melhor a relação entre as variáveis linguísticas semânticas, fizemos alguns cruzamentos entre o ‘gênero semântico do antecedente’ e as variáveis ‘animacidade do antecedente’ e ‘especificidade do antecedente’, conforme indicam os índices percentuais apresentados nas tabelas 4 e 5 que seguem.

Gênero semântico do SN antecedente	[+gênero semântico]		[-gênero semântico]	
	Apl/Total	%	Apl/Total	%
[+animado]	38/55	69%	28/30	93%
[-animado]	0/0 ⁸	--	236/237	99%

Tabela 4: Frequência de objeto nulo, no cruzamento entre as variáveis ‘gênero semântico do SN antecedente’ e ‘animacidade do SN antecedente’, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: os autores.

Com esse cruzamento, podemos notar que, independentemente do traço de animacidade do antecedente, os antecedentes com traço [-gênero semântico] são contextos condicionadores do objeto nulo e inibidores de pronomes plenos. Dos 30 dados com antecedente [-gênero semântico] e traço [+ animado], 28 são de objetos nulos (93%) e apenas dois casos de pronomes plenos (7%). Dos 237 dados com antecedente [-gênero semântico] e traço [- animado], 236 são de nulos (99%) e apenas um caso de pronome pleno (1%). Ambos os índices revelam percentuais acima de 90% de objetos nulos e abaixo de 10% de pronomes plenos. Os exemplos (14) e (15) ilustram, a seguir, esses contextos favorecedores.

- (14) Sabe como é que são esses funcionários, né, gente? Essa, essa qualidade, são [pessoas que não estudaram muito]_i, então tem que ensinar \emptyset_i a falar, ensinar \emptyset_i a atender às pessoas, ensinar \emptyset_i a ser educado, tudo isso ele faz. (FEM/VEL/SUP/2)
- (15) Hâm, e sobre, sobre a cultura geral da da ilha. É... como o senhor se sente em relação [às festas típicas do bairro]_i, sobre....

⁸ Não encontramos dados com antecedente [-animado] e [+gênero semântico] nas amostras investigadas. Tal caso só poderia estar relacionado a um objeto inanimado que pudesse ter o gênero marcado, algo como um boneco ou boneca – é o que Ayres (2016) reporta ter encontrado, por exemplo.

Eu vou ser sincero, eu já... antigamente, eu até nem dava bola e nem achava \emptyset nem bonito, só que a gente participava. (MAS/VEL/SUP/2)

Dos 55 dados com antecedente [+gênero semântico] e traço [+animado], 38 são casos de objetos nulos (69%) e 17 de pronomes plenos (31%). Se o traço [+animado] do antecedente estivesse atuando no favorecimento do pronome pleno, esperaríamos que ambos os índices de antecedentes [+animados] fossem muito próximos, independentemente do traço semântico de gênero. Entretanto, o que vemos nos resultados da tabela é uma diferença bem acentuada entre os índices de antecedente [+animado] e [+gênero semântico], com 69% de nulos e 31% de pronomes plenos, e os índices de antecedente [+animado] e [-gênero semântico], com 93% de nulos e apenas 7% de plenos. Os resultados desse cruzamento revelam, portanto, o favorecimento da variável ‘gênero semântico do SN antecedente’ sobre a variável ‘animacidade do SN antecedente’ na realização do objeto nulo pelos informantes florianopolitanos.

Ao observarmos o cruzamento entre as variáveis ‘gênero semântico do SN antecedente’ e ‘especificidade do SN antecedente’, novamente o gênero semântico se destaca. Vejamos os resultados da Tabela 5.

Gênero semântico do SN antecedente	[+gênero semântico]		[-gênero semântico]	
	Apl/Total	%	Apl/Total	%
[+específico]	37/52	71%	83/85	98%
[-específico]	1/3	33%	181/182	99%

Tabela 5: Frequência de objeto nulo, no cruzamento entre as variáveis ‘gênero semântico do SN antecedente’ e ‘especificidade do SN antecedente’, em amostras de fala de Florianópolis.

Fonte: os autores.

Como esperávamos, independentemente da especificidade do antecedente, os antecedentes com traços [-gênero semântico] influenciam o uso da variante objeto nulo, com índices quase categóricos: dos 85 dados com antecedente [+específico], 83 são casos de objetos nulos (98%), e, dos 182 dados com antecedente [-específico], 181 são casos de nulos (99%). Esses índices estão ilustrados nos exemplos a seguir.

- (16) Ah, tinha **[a brincadeira das chacretes]**, a gente dançava, o meu pai adorava \emptyset , achava \emptyset lindo! (FEM/JOV/FUND/9)
- (17) Adorei ser professora. Muito mal remunerada, na época muito valorizada, os pais davam toda atenção e depositavam toda confiança no professor, sabe? Olha “a senhora que sabe, a senhora que manda” e a gente, quando tinha **[algum problema]**, ia na família ajudar a resolver \emptyset e era muito tranquilo. (FEM/VEL/SUP/2)

Quando o antecedente apresenta os traços de [+gênero semântico] os percentuais de nulos são mais baixos do que os encontrados para antecedente [-gênero semântico], independentemente da especificidade do antecedente. Dos 52 casos de antecedente [+específico], 37 são de estratégias de objetos nulos (71%) e 15 de pronomes plenos (29%). Dos três casos de antecedente [-específico], um caso é de objeto nulo (33%) e dois de pronomes plenos (67%). A diferença, entretanto, entre os fatores [+específico] e [-específico] com antecedente [+gênero semântico] não pode ser levada em conta, pois encontramos nas amostras investigadas apenas três dados com antecedente [-específico]. Os exemplos a seguir ilustram esses casos de [+gênero semântico] combinados com traços [+específico], em (18), e com traços [-específico], em (19).

- (18) Gosta de ir ao cinema?
[A minha mulher], gosta muito, mas eu acompanho \emptyset . (MAS/VEL/SUP/9)

- (19) Pra você ver, eu, no meu, no meu, meu tempo, que eu era jovem, se eu embarcado no ônibus, no ônibus (inint.).
 Então vinha [uma moça]_i, (inint) moça casada, neh? então cedia o lugar pra ela (inint.) porque o regulamento marca.
 Nesses ônibus ainda aí, nesses ônibus aí, eu vejo, neh? ele de cabelo branco e aquele jovem sentado aí na “areia”. Eu
 chamo \emptyset_i e dou lugar pra ela sentar. (MASC/VEL/FUND/9)

Além do mais, essa distinção entre antecedente [+específico] e [-específico] não é relevante se comparada aos antecedentes com traço [-gênero semântico], contextos quase categóricos para o objeto nulo (98% e 99%), independentemente da especificidade do antecedente, conforme já salientamos.

Esses resultados corroboram as previsões de Creus e Menuzzi (2004) e as análises de Othero et. al (2016) em relação à força da variável ‘gênero semântico do antecedente’ nas formas de objeto direto anafórico. O traço [+gênero semântico] do antecedente favorece o objeto expresso por pronome pleno, ao passo que antecedentes sem gênero semântico aparente favorecem a retomada por objeto nulo. Tudo indica que apenas um único traço semântico do antecedente – o gênero semântico – seja capaz de explicar as estratégias de retomada anafórica do objeto nas amostras de fala aqui investigadas, no que se refere aos objetos nulos e aos pronomes plenos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após reanalisar todas as 322 ocorrências de retomadas anafóricas com pronomes plenos (20 ocorrências) e objetos nulos (302 ocorrências) em nossa amostra, levando em consideração os três traços do SN antecedente (animacidade, especificidade e gênero semântico), concluímos que o traço de gênero semântico atua como fator condicionador para o fenômeno: os SNs antecedentes que têm gênero semântico identificado favorecem a retomada anafórica com o pronome pleno; os SNs antecedentes que não têm gênero semântico identificado favorecem a retomada com o objeto nulo. Demos mais um passo na comprovação dessa hipótese (originalmente proposta em CREUS; MENUZZI, 2004) que tenta explicar a retomada anafórica de objeto em PB.

O traço de gênero semântico, na verdade, parece atuar não somente sobre o fenômeno da retomada de objeto direto anafórico de 3^a pessoa, mas sobre o fenômeno de retomada anafórica de objeto direto em geral em PB (envolvendo pronomes e ONs, de 1^a, 2^a e 3^a pessoas gramaticais), como sugerem os trabalhos de Schwenter (2006)⁹ e Othero et al. (2016) e como tenta mostrar o trabalho de Othero e Spinelli (2017). Se esse for realmente o caso, podemos esperar que esse traço (gênero semântico) esteja por trás, na verdade, da distribuição entre pronomes *versus* elementos vazios não apenas na retomada anafórica de objeto direto, mas também na função de sujeito. Isso nos permitiria chegar a uma generalização interessante: a de que os referentes marcados com gênero semântico favoreceriam o uso de pronomes retos em PB, seja na função de objeto direto, seja na função de sujeito. Isso aconteceria porque o sujeito expresso pronominal e o sujeito nulo parecem estar relacionados às mesmas propriedades dos referentes consideradas, normalmente, como relevantes para o fenômeno do objeto nulo – cf. a hierarquia referencial proposta por Cyrino, Kato e Duarte (2000) (além dos trabalhos de KATO, 1999 e KATO; DUARTE, 2014, por exemplo). Além disso, sabemos, pelo menos desde o trabalho de Tarallo (1983), que há uma relação entre os fenômenos do sujeito nulo e do objeto nulo em PB (estudos diacrônicos mostram que a mudança no sistema pronominal do PB ocasionou a queda do sujeito nulo e o aumento do objeto nulo, cf. OLIVEIRA, 1989; TARALLO, 1983; DUARTE, 1989, 1993, 1995, 2003; BAGNO, 2011; entre outros). Fica aqui nossa sugestão de pesquisa: analisar as ocorrências de *sujeito* nulo e pronominal com base no gênero semântico dos SNs antecedentes.

⁹Schwenter (2006) desconhecia a hipótese do gênero semântico; por isso, não leva em consideração o traço de gênero semântico em seu trabalho. Contudo, ele percebe um “estranhamento” quando tenta sistematizar a retomada anafórica do objeto em PB e declara (p. 26): “o PB é uma variedade que apresenta um sistema ‘dividido’ de marcação de objetos diretos anafóricos. Todos os objetos anafóricos animados (principalmente os +humanos) e específicos são preferencialmente codificados de maneira explícita, enquanto todos os outros são preferencialmente codificados como objetos nulos”. Othero et al. (2016), levando em conta o traço de gênero semântico, terminam, justamente, com essa “divisão” no sistema de marcação de objetos diretos anafóricos em PB percebida por Schwenter (2006).

REFERÊNCIAS

- AYRES, M. R. *Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil*. 2016. 63 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- AYRES, M. R.; OTHERO, G. A. Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil. *Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2016.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CREUS, S.; MENUZZI, S. M. Sobre o papel do gênero semântico na alternância entre objetos nulos e pronomes plenos em português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, Florianópolis, v. 3, n. 1-2, p. 149-176, 2004.
- CYRINO, S. M. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 163-184.
- CYRINO, S. M. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. 216 f. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1994.
- CYRINO, S. M. L.; DUARTE, M. E.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (Ed.) *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana. p. 55-104, 2000.
- DUARTE, M. E. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-34.
- DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 107-128.
- DUARTE, M. E. A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro. 1995. 151 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, M. E. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. (Org.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. 115-128.
- KATO, M. A. Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus* (Dordrecht), Berlin, v. 11, n. 1, p. 1-37, 1999.
- KATO, M. A.; DUARTE, M. E. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. *Revista Veredas*, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2014.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008. [1972].
- MILESKI, I. Uma discussão sobre condicionamentos semânticos do uso do objeto nulo no português brasileiro. *Via Litterae*, v. 6, n. 2, 2014
- MONTEIRO, J. L. *Pronomes pessoais*. Fortaleza: EUFC, 1994.
- NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 207-222.
- OLIVEIRA, D. P. O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: um estudo quantitativo. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 51-63.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3^a pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *ReVEL*, v. 5, n. 9, p. 1-30, 2007.

OTHERO, G. A.; AYRES, M. R.; SCHWANKE, C.; SPINELLI, A. C. A relevância do traço gênero semântico na realização do objeto nulo em português brasileiro. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 64-85, 2016.

OTHERO, G. A.; CARDOZO, R. W. A ordem pronominal em português brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico (*or There and Back Again, a Word Order's Holiday*). *Fórum Linguístico*, v. 14, n. 1, p. 1717-1734, 2017.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.26, n.1, p. 147-185, 2017.

OTHERO, G. A.; SPINELLI, A. C. Analisando a retomada anafórica do objeto direto em português falado. *Revista Letras*, v. 96, p. 174-195, 2017.

PIVETTA, V. *Objeto direto anafórico no português brasileiro: uma discussão sobre a importância dos traços semântico-pragmáticos – animacidade/especificidade vs. gênero semântico*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWENTER, S. A. Null objects across South America. *Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Press, 2006.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. Overt vs. null direct objects in spoken Brazilian Portuguese: a semantic/pragmatic account. *Hispania*, v.85, n.3, p. 577-586, 2002.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. Anaphoric direct objects in spoken Brazilian Portuguese: Semantics and pragmatics. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, Berlin, v.1, n.2, p. 99-123, 2003.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Doctoral dissertation, Univ. of Pennsylvania, Philadelphia, 1983.

VIEIRA-PINTO, C. A. *Variação do objeto anafórico acusativo na fala de Florianópolis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

VIEIRA-PINTO, C. A.; COELHO, I. L. O objeto direto anafórico de SN: uma análise da fala de Florianópolis em duas sincronias. *ReVEL*, Porto Alegre, Edição Especial. n. 13, p. 245-263, 2016.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968].

Recebido em 06/10/2017. Aceito em 29/11/17.

ASPECTOS DIACRÔNICOS DA ESTRUTURA ARGUMENTAL DE SENTENÇAS COM “TRATA-SE DE”

ASPECTOS DIACRÔNICOS DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL DE SENTENCIAS CON
“TRATA-SE DE”

DIACHRONIC ASPECTS OF THE ARGUMENT STRUCTURE OF SENTENCES
WITH “TRATA-SE DE”

Marcel Caldeira*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa diacrônica, baseada em *corpus*, sobre os diferentes usos de *trata-se de* no português, com o fim de investigar as mudanças em sua estrutura argumental. A partir de uma análise dos dados que se orienta teoricamente pela Abordagem Multissistêmica da Língua (CASTILHO, 2010), a pesquisa sustenta a hipótese de que a especialização dos usos não plenos do verbo *tratar* nessa estrutura (usos apresentacionais impessoais e identificacionais com argumento externo) está associada ao escamoteamento de funções temáticas produzido pelo clítico *se* nos diferentes tipos de sentença ao longo da história do português, fenômeno conhecido como detematização. Os dados analisados provêm do Corpus do Português e foram localizados por meio de seu sistema de busca.

PALAVRAS-CHAVE: *Tratar-se de. Trata-se de. Detematização. Verbos apresentacionais. Verbos identificacionais.*

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación diacrónica, basada en corpus, acerca de los diferentes usos de la estructura ‘trata-se de’ en el portugués con el fin de examinar las mudanzas en su estructura argumental. A través de un análisis teóricamente basado en el Abordaje Multisistémico de la Lengua, la investigación apoya la hipótesis de que la especialización de los usos no plenos del verbo *tratar* en esta estructura (usos presentativos impersonales e identificativos con argumento externo) está asociada a la desaparición de funciones temáticas producida por el clítico ‘se’ en los diferentes tipos de sentencia a lo largo de la historia del portugués, un fenómeno conocido como detematización. Los datos analizados provienen del Corpus del Portugués y han sido localizados por medio de su buscador.

PALABRAS CLAVE: *Tratar-se de. Trata-se de. Detematización. Verbos presentativos. Verbos identificativos.*

* Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Bolsista CAPES. Contato: marcelcaldeira@gmail.com.

ABSTRACT: This paper reports on the results of a diachronic corpus-based research into the different usages of *trata-se de* in Portuguese, focusing on changes in its argument structure. Through a data analysis based on the Multisystemic Approach to Language, the research supports the hypothesis that the specialization of usages of the non-full verb *tratar* in this structure (impersonal presentational sentences and identificational sentences with external argument) is associated with the concealment of thematic functions produced by the clitic *se* in several types of sentences throughout the history of Portuguese, a phenomenon known as dethematization. The data used in the research was obtained from the Corpus of Portuguese and was located with its search engine.

KEYWORDS: *Tratar-se de*. *Trata-se de*. Dethematization. Presentational verbs. Identificational verbs.

1 INTRODUÇÃO

O verbo *tratar* tem, há séculos, apresentado certa diversidade de acepções aparentadas e, em grande parte delas, ele atua como um verbo predicator típico, que projeta, com frequência, tanto argumento externo quanto argumento interno, sendo este preposicionado ou não – *x trata (de) y*.

O verbo predicator tem sua origem no verbo latino *tractare*, um verbo transitivo, apontado por alguns autores como frequentativo de *trahere* (NASCENTES, 1932; SARAIVA, 1993) e que, em seu sentido primitivo, designava ações concretas como *arrastar, tocar, manusear, manejear*.

Ainda no latim, o verbo *tractare* apresentava sentidos mais abstratos, como *administrar, discorrer sobre, agir de determinado modo em relação a alguém* etc., e todas essas acepções correspondem a uma forma transitiva do verbo (SARAIVA, 1993).

No português, essas acepções abstratas e de uso transitivo se mantiveram no verbo *tratar*, ao lado de tantas outras que se associam a sentenças biargumentais: acepções como *cuidar, gerir, manter, conservar, tentar curar* (submetendo a tratamento) etc. Esse verbo, em geral, não projeta traços lexicais inerentes de concretude, mas relações desse tipo podem surgir na sentença a depender da natureza dos escopos projetados pelo verbo, como ocorre em *Naquele salão, os funcionários sabem tratar (d)o cabelo dos clientes*, em que é possível supor uma relação material, de manuseio, entre os escopos *os funcionários* e *o cabelo dos clientes*.

Pesquisas em etimologia dataram do século XIII a primeira ocorrência do verbo em português (MACHADO, 1967; INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009) e assinalaram variantes como *traut-, trauct-, tract-* e *trait-* para a raiz da palavra (MACHADO, 1967; CUNHA, 2010).

No português, existe um contexto sintático muito específico em que o verbo *tratar* pode não atuar com as características do verbo pleno, comportando-se de modo distinto em termos lexicais, gramaticais, semânticos e discursivos. É o contexto em que o verbo, sobretudo no presente do indicativo, coocorre com o clítico *se* e a preposição *de*. Nesses casos, o verbo tem as características de um verbo funcional, que é aquele que não mais desempenha as funções plenas de um núcleo sentencial e que, segundo Castilho (2010), se especializa na constituição de sentenças apresentacionais, atributivas e equativas.

Dessa estrutura funcional destacam-se duas manifestações gramaticais: uma em que o verbo, impessoal, tende a ocorrer na posição inicial da sentença, havendo próclise ou ênclide do clítico – *SE TRATA DE Y* ou *TRATA-SE DE Y* – e outra, em que se realiza um argumento externo – *X TRATA-SE DE Y* ou *X SE TRATA DE Y*. A segunda manifestação é a mais recente, encontrada no *corpus* analisado a partir dos anos 1900.

O objetivo desta pesquisa é identificar os processos de mudança que devem ter levado às seguintes alterações nos usos do verbo *tratar*: (1) de verbo pleno a verbo funcional; (2) como verbo funcional, de constituinte de um operador apresentacional impessoal a constituinte de uma estrutura identificacional com argumento externo. Note-se que, no português contemporâneo, há uma convivência desses usos.

Para atingir tal objetivo, realizou-se uma descrição sistemática das propriedades lexicais, gramaticais, semânticas e discursivas de diferentes usos do verbo em questão, com o fim de identificar quais dessas propriedades se mantêm ou se alteram entre as três formas (verbo pleno, apresentacional e identificacional).

As análises apresentadas no trabalho têm como orientação teórica a Abordagem Multissistêmica da Língua, conforme formulada em Castilho (2010). Essa abordagem conceitua a língua como um conjunto de processos e produtos que se organizam em quatro sistemas linguísticos: o léxico, a gramática, a semântica e o discurso. Esses quatro sistemas atuam simultaneamente quando os falantes fazem uso de qualquer estrutura linguística, e suas manifestações se fundamentam nos princípios que regem a conversação, entendida como “a atividade linguística básica” (CASTILHO, 2010, p. 79).

Trata-se de uma operação simultânea de harmonia entre esses sistemas, que não acarreta relações de dominância ou dependência entre eles.

Do ponto de vista diacrônico, entende-se que a mudança linguística ocorre de modo multilinear e que não envolve necessariamente sequencialidade ou substituição. Admite-se aqui que, dada a autonomia entre os sistemas linguísticos, as modificações nas propriedades de determinada estrutura, em seu uso, podem ocorrer de modo desigual entre esses sistemas, desde que se assegure a manutenção da funcionalidade do sistema linguístico como um todo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação diacrônica baseou-se em consultas ao *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006), realizadas por meio da ferramenta de pesquisa do próprio *corpus*. Os dados disponíveis na coletânea quando da realização da pesquisa contemplavam o período dos anos 1300 aos anos 1900 (assim identificado no *Corpus*), incluindo dados do Português Europeu e do Português Brasileiro.

O *Corpus* se constitui de mais de 45 milhões de palavras, de textos de diferentes gêneros, sendo 1.316.268, 2.875.653, 4.435.031, 3.407.741, 2.234.951, 10.008.622 e aproximadamente 20.000.000 de palavras para, respectivamente, os períodos seculares de 1300, 1400, 1500, 1600, 1700, 1800 e 1900. Embora haja dados provenientes do Brasil a partir dos anos 1500, o *Corpus* informa apenas para os dados de 1900 o fato de estarem igualmente divididos entre textos de Portugal e do Brasil.

A busca teve como alvo os resultados em que coocorrem a forma verbal *trata* – em qualquer de suas variantes etimológicas e incluídos os casos de flexão plural –, o clítico *se* e a preposição *de*.

Definiu-se nas configurações de pesquisa o valor de 1000 para # HITS e para # KWIC¹. Todas as outras opções de pesquisa coincidem com as configurações-padrão do *Corpus do Português*.

Para o retorno direto da estrutura *trata-se de* pela ferramenta de pesquisa, as buscas devem ser construídas do seguinte modo (note-se que * é um caractere-coringa que substitui um número indefinido de letras ou de sinais como o hífen):

- (i) Busca por estrutura enclítica:
trat*se d*/traut*se d*/trauct*se d*/tract*se d*/trait*se d*;
- (ii) Busca por estrutura proclítica:
se trat* d*/se traут* d*/se trauct* d*/se tract* d*/se trait* d*.

¹ No *Corpus do Português* as opções HITS e KWIC (*keyword in context*) referem-se, respectivamente, ao número de resultados a exibir para a estrutura consultada e ao número de ocorrências da estrutura em contexto a serem exibidas a partir da pesquisa.

Observou-se, no entanto, que os resultados das buscas assim construídas não incluíam os dados coincidentes com a estrutura *trata-se de* para os anos 1300 a 1700, cuja existência foi posteriormente constatada em buscas isoladas com apenas um caractere-coringa – apenas os resultados dos anos 1800 e 1900 eram exibidos pelos procedimentos (i) e (ii).

Em decorrência dessa constatação, realizou-se uma nova busca com a entrada *trat** (em todas as variantes etimológicas), que retornou resultados para os outros séculos. Em seguida, foram selecionadas, na lista de palavras coincidentes com a busca, todas as formas do verbo no presente do indicativo.

Na listagem das ocorrências em contexto, selecionadas individualmente em cada período de cem anos (colunas de 1300 a 1700), procedeu-se à busca manual da coocorrência do verbo *trata* com a preposição *de* e o clítico *se* (proclítico e enclítico), que não havia sido filtrada automaticamente por essa nova busca. Com esse procedimento, foi possível analisar as ocorrências da estrutura em todo o período representado no *Corpus* (1300 a 1900).

O objetivo dessas buscas foi identificar (i) o século da primeira manifestação da estrutura *trata-se de* enclítica ou proclítica registrada no *Corpus*; (ii) o século da primeira realização da estrutura com argumento externo e (iii) a variedade do português em que houve mais ocorrências da estrutura com argumento externo (Português Europeu – PE – ou Português Brasileiro – PB). Para este último item, foi realizada uma quantificação dos dados.

A leitura das ocorrências identificadas fundamentou a descrição dos aspectos multissistêmicos da estrutura que serão discutidos nas seções seguintes, a fim de sustentar a hipótese diacrônica de que os dois usos do verbo *tratar* como verbo funcional decorrem da atuação histórica do clítico *se* como elemento detematizante nas estruturas em que é empregado.

O *Corpus* também foi utilizado para a exemplificação de outros usos do verbo *tratar* e de outras estruturas relevantes, mencionadas ao longo da argumentação. Os dados são identificados, entre parênteses, pelo código, pelo século e pelo nome do *Corpus*: (15:Couto:Decada8, s. XVI, Corpus do Português). As menções à estrutura sintagmática das construções com *trata-se de* envolvem as siglas SN (sintagma nominal), SV (sintagma verbal) e SP (sintagma preposicional).

3 DOS ASPECTOS SEMÂNTICO-LEXICAIS ENVOLVIDOS

Para que se compreendam as mudanças operadas pelo uso do clítico *se* na estrutura *trata-se de*, é preciso descrever seu funcionamento na operação dos quatro sistemas linguísticos. Começaremos por tratar dos aspectos semânticos e lexicais envolvidos nesse funcionamento, partindo da análise desses aspectos no uso do verbo *tratar* em sua forma plena, biargumental.

Na relação de predicação semântica entre o operador *tratar* e seus escopos – correspondentes, na estrutura gramatical, aos argumentos sentenciais selecionados –, é possível abstrair a projeção de traços lexicais de maior especificidade e identificar um traço geral comum projetado pelo verbo *tratar* em suas diversas acepções como verbo pleno biargumental. O resultado esquemático dessa abstração pode ser observado a seguir:

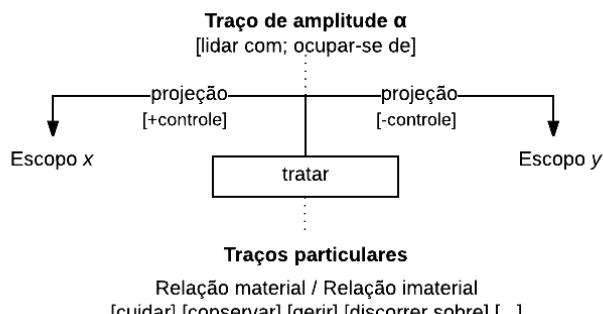


Figura 1 – Esquema de projeção semântica de traços lexicais do verbo *tratar* pleno biargumental

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O que esse esquema pretende elucidar é a existência de uma propriedade lexical geral do verbo *tratar* pleno que estabelece entre escopo *x* e escopo *y* uma relação comum às diversas acepções. Essa relação comum pode ser aproximadamente descrita por: [*x lida com y*] ou [*x ocupa-se de y*] e consiste numa relação de agentividade, em que *x* exibe o traço [+controle] e *y*, [-controle].

A relação está pressuposta em qualquer acepção do verbo pleno e pode se manifestar no enunciado, a depender da natureza semântica dos elementos envolvidos, como uma relação material ou imaterial – embora, em português, a relação imaterial, abstrata, seja a mais produtiva, como dito anteriormente. O tipo de propriedade geral ora apresentado denomina-se aqui *traço de amplitude*², e a propriedade geral das acepções do verbo *tratar* pleno é identificada por α .

O que parece se manter das propriedades lexicais primitivas do *tratar* latino nas acepções do verbo pleno português é justamente o traço de amplitude α , associado à propriedade [\pm controle]: nos sentidos concretos originais *arrastar*, *manusear*, *manejar*, o item lexical dispunha do mesmo traço de amplitude presente nos usos em que o verbo designa ações abstratas como *conservar*, *gerir* e *discorrer sobre*.

Em outras palavras, todas essas ações, concretas e abstratas, indicam modos de lidar com algo ou alguém, e é importante destacar que, ao fazer isso, o indivíduo *x* despende certo tempo com *y*, *ocupa-se de y*. O traço α está associado à manutenção das estruturas biargumentais do verbo pleno.

Note-se que as construções verbais sugeridas para exprimir α na Figura 1 envolvem verbos que, do ponto de vista da acionalidade, constituem, de modo geral, predicados dotados de uma duração interna: [lidar com]; [ocupar-se de].

Tal sugestão tem o intuito de dar conta do fato de que as acepções de *tratar* como verbo pleno produzem, em geral, sentenças com traço de acionalidade durativa. Os traços particulares das acepções de *tratar* pleno indicados na *Figura 1* apresentam a mesma característica: [cuidar]; [conservar]; [gerir]; [discorrer sobre]. A categorização das classes acionais a que se remete aqui é aquela apresentada em Ilari e Basso (2014).

Para a distinção entre predicados durativos e não durativos, usa-se o critério da compatibilidade com adjuntos que medem duração, como *por x tempo*. As acepções do verbo *tratar* pleno são compatíveis com esse critério:

- (1) dom Antonio de noronha fez prestes municos e petrechos, e couças que lhe parecerão necessarias para sua defenção e tambem *tratou* da alma como fizerão todos que se confeçarão com os padres de são francisco que entre elles andauão exercitando aquele oficio com muita charidade. (15:Couto:Decada8, s. XVI, Corpus do Português) [*tratou da alma por determinado tempo*]
- (2) Vinha à capital dois dias em cada semana, quinta e sexta-feira, para *tratar* dos seus negócios de cortiça. (19:Fic:Pt:Cabral:Margem, s. XX, Corpus do Português) [... *para tratar, por algumas horas, dos seus negócios de cortiça*]

Ressalve-se que escapam desse teste *alguns usos* da estrutura em que o verbo *tratar* é seguido de preposição *de* e de um verbo no infinitivo.

- (3) Sofia parecendo uma águia, vigiando séria os dois -, Libório cheirou encrenca. *Tratou de mudar o assunto: - Bem, preciso de pouso.* (19:Fic:Br:Abreu:Santa, s. XIX, Corpus do Português)

² Optou-se por não usar a noção de *hiperonímia*, cujo entendimento tradicional pressupõe uma relação (do tipo genérico-específico) entre determinados itens lexicais. O que chamamos aqui de *traço de amplitude* é um conjunto de propriedades semântico-lexicais que, apenas para fins de análise, são representadas por palavras – como se fez com *lidar (com)* e *ocupar-se (de)*.

- (4) Vinte e Cinco deixou a porta aberta, de propósito. Alcides *tratou de* fechá-la, humildemente.
(18:Alencar:Gaúcho, s. XIX, Corpus do Português)

Em (3) e (4), *tratou de mudar o assunto* e *tratou de fechá-la* não admitem um adjunto do tipo *por x tempo* a menos que se recorra a uma interpretação iterativa, o que faria o adjunto não medir mais a duração interna do evento individual, e sim a duração do período em que esse evento se repetiu. Nesses casos, portanto, o uso de *tratar* configura predicados não durativos.

É preciso notar, no entanto, que *tratar + de + verbo no infinitivo*, em usos dessa natureza, constituem um tipo de locução e que, nela, a acionalidade do predicado depende muito mais das propriedades do verbo no infinitivo (*fechar*), encaixado no SP, do que do verbo *tratar* (em *tratou de*). Esses usos distintos não interessam a este trabalho, e, uma vez descartados, observa-se uma consistência de acionalidade durativa no verbo *tratar* pleno biargumental.

Ainda do ponto de vista da acionalidade, o verbo pleno *tratar* durativo pode constituir predicados resultativos (da classe dos télicos), que têm um completamento natural, ou não resultativos (da classe dos atélicos), que não têm um completamento natural, sendo os do primeiro tipo compatíveis com adjuntos do tipo *em x tempo*.

- (5) Por outro lado, o prefeito Everson aproveitou sua viagem a Brasília para tratar do programa de recuperação da capacidade de pescagem da baía de Guaratuba, junto ao Ministério do Meio Ambiente. Ontem ele *tratou* do assunto com o deputado federal Luciano Pizzatto, que aposta neste projeto. (19N:Br:Cur, s. XX, Corpus do Português)

- (6) O que compõe fábulas seja verisímil, e não terei eu razão de o reprovar. O que *trata* de ciência, alegue razões. O que fala de artes, experiência. E o que quere ensinar princípios, mostre autoridade. (16:Lobo:Aldeia, s. XVI, Corpus do Português)

No exemplo (5), a ação de *tratar do assunto com o deputado* tem um completamento natural, enquanto a que é expressa em (6) por *O que trata de ciência*, não. O teste da compatibilidade com adjuntos do tipo *em x tempo* mostra isso, pois é compatível com (5), mas não com (6):

(5a) ele tratou do assunto com o deputado em duas horas

(6a) *o que trata de ciência em duas semanas, alegue razões.

A não compatibilidade do adjunto *em duas semanas* com o predicado (6), representada em (6a), está associada ao fato de que *tratar de ciência* não indica uma ação que tem um final esperado. Uma possível aceitabilidade do adjunto em (6a) necessariamente altera a natureza da ação descrita pelo predicado, que passa a ser, com efeito, *tratar de ciência em duas semanas*, e não apenas *tratar de ciência*, de modo amplo. Essa alteração não ocorre em (5a) quando se usa o adjunto.

Note-se que esses traços de acionalidade não são necessariamente dependentes da morfologia temporal ou aspectual, pois o exemplo (5) pode ser transposto para o presente, como no exemplo (6), e manter a acionalidade resultativa (compatível com adjuntos do tipo *em x tempo*):

- (5b) O prefeito Everson aproveita suas viagens a Brasília para tratar do programa de recuperação da capacidade de pescagem da baía de Guaratuba, junto ao Ministério do Meio Ambiente. Toda semana ele *trata [em algumas horas]* do assunto com o deputado federal Luciano Pizzatto, que aposta neste projeto.

Outra subcategorização das classes acionais que importa para este trabalho é a que subdivide os predicados durativos não resultativos em *continuativos* e *estativos*. Admite-se como critério para a distinção entre essas subclasses a compatibilidade com o imperativo, que se identifica com maior clareza nos predicados continuativos, mas não se verifica na maioria dos predicados

estativos, estes entendidos, de um ponto de vista nocional básico, como predicados que não indicam uma ação (BASSO; ILARI, 2004).

Os predicados tipicamente estativos contêm o traço [-controle]; por outro lado, Basso e Ilari (2004) demonstraram que alguns estativos que admitem o uso do imperativo envolvem predicados aos quais se pode atribuir o traço [+controle], dado que o indivíduo a que se refere o sujeito nulo da sentença imperativa pode deliberadamente se enquadrar ou não no que o predicado descreve (e.g. *Seja um bom menino!*). Os autores classificam predicados desse tipo como *não tipicamente estativos*.

O verbo *tratar* pleno constitui predicados que, de modo geral, indicam ações. Como descrito pelo traço α , o verbo projeta para um de seus escopos (em geral, o equivalente ao argumento externo) um traço [+controle], que está associado à compatibilidade com o imperativo. Isso se verifica em (6), reanalisado em (6b) com o uso do imperativo:

(6b) trate de ciência e alegue razões!

Tais observações apontam para um considerável grau de integração dos predicados durativos não resultativos constituídos pelo predicador *tratar* à classe dos continuativos. Isso muda nos usos do verbo como verbo funcional, como veremos, nos quais os predicados constituídos são estativos.

4 TRATAR EM TRATA-SE DE

Importa sabermos se, nos casos em que o verbo *tratar* se manifesta com o clítico *se* e a preposição *de*, no presente do indicativo, também se mantém o traço de amplitude α .

Considerem-se, primeiramente, os casos em que se pode supor uma estratégia de indeterminação do agente pelo uso do clítico *se*:

- (7) Nesta terceira cena *se trata de* como sendo Cismena de idade de quinze anos, criada em Creta, perfilhada de hūa nobre dona, ficou dela órfā, porém herdeira de toda sua fazenda. (15:Vicente:Obra2, s. XVI, Corpus do Português)
- (8) Por tāto oje se lee ho euangelho no qual *se trauta do* amor que deos nos jnfundyo pello spirito santo (14:SantaMaria:Evangelhos, s. XV, Corpus do Português)

Em (7) e (8), na construção *se tra(u)ta de*, é plausível interpretar o verbo *tratar* como verbo pleno: o uso do clítico mantém indeterminado o agente, que ainda faz parte da predicação verbal – há alguém que *trata* do assunto, embora esse alguém não seja explicitado. A acepção correspondente a essa análise mantém o traço de amplitude α e uma acionalidade durativa não estativa.

Aparentemente, a presença de locativos, como *nesta terceira cena*, em (7), e *no qual (euangelho)*, em (8), possibilita a interpretação de agente indeterminado, pois estabelece uma ancoragem num tempo-espacão específico ao qual a sentença constituída por *se trata de* está associada. Essa ancoragem projeta, em termos de expectativa conversacional, a atuação de um agente da ação verbal naquele tempo-espacão identificado.

Há outros casos, no entanto, identificados em exemplos ao longo dos séculos, em que não se pode afirmar com convicção que o *se* indique indeterminação, sobretudo nos casos em que não há locativos adjuntos à sentença que *trata-se de* constitui:

- (9) Quando *se trata de* trabalhos, quanto maiores e mais graves são tanto melhor é a sorte do que os padece. (16:Bernardes:Floresta16, s. XVII, Corpus do Português)

(10) Naõ costumo eu dormir, quando *se trata de* executar as ordens de meu amo. (17:Bluteau:VPLA2, s. XVIII, Corpus do Português)

(11) A estas se podiam ajuntar outras muitas palavras estrangeiras, que explicam melhor o que se quer dizer, principalmente quando *se trata de* Artes e Ciências, cujos termos é necessário usar, mas com cautela. (17:Vernei:Estudar, s. XVIII, Corpus do Português)

(12) A consciência do comércio é muito elástica quando *se trata de* negócios, porque faz parte dos principais requisitos do seu ofício enganar o comprador. (18:Azevedo:Touro, s. XIX, Corpus do Português)

(13) E portanto, quando *se trata de* uma escolha dessa natureza, toda a prudência se faz necessária. (18:Macedo:Amores, s. XIX, Corpus do Português)

Nos exemplos (9-13), o verbo *tratar* não estabelece necessariamente entre seus possíveis escopos a relação de agentividade descrita por α . Em alguns casos, parece haver uma ambiguidade: por exemplo, em (11), é possível interpretar o enunciado que contém *quando se trata de Artes e Ciências* do seguinte modo: *Quando alguém lida com Artes ou Ciências, é necessário que use os termos estrangeiros*. Nessa interpretação, parece viável identificar a função de *se* como a de indeterminador de um agente, que estabeleceria com o outro escopo do verbo – *Artes e Ciências* – a relação descrita pelo traço de amplitude α .

É possível, no entanto, que a sentença hipotática introduzida por *quando* e nucleada por *tratar* tenha servido apenas para orientar o interlocutor a respeito de uma questão que era necessário destacar no discurso, de modo que *quando se trata de Artes e Ciências* fosse interpretado como *quando o que está em questão são as Artes e as Ciências*. Nesse caso, a predicação operada pelo verbo *tratar* se dissolve e sobressai no predicado o que vem à direita de *se trata de (Artes e Ciências)*, o que parece ocorrer também nos demais exemplos.

Por essa interpretação, a estrutura *quando se trata de* pode ser considerada um *marcador de tema* (LAURA, 2012). Trata-se de um tipo de partícula ou estrutura que explicita o tema que deve ser considerado na interpretação do conteúdo da sentença principal. Nesse sentido, distanciamo-nos da análise que Mourão (2010) faz da sentença construída com *quando se trata de*, na qual identifica a tradicional estratégia de indeterminação do sujeito.

Ainda que não se possa determinar para esses enunciados qual das duas interpretações foi processada pelo falante, há indícios a considerar em favor da segunda interpretação. Observe-se:

(14) Quando *se trata dos* dentes dos pacientes, usa-se máscara.

(15) Quando *se trata de* problemas delicados, usam-se palavras delicadas.

Nos exemplos (14) e (15), criados para fins argumentativos, o evento descrito pela sentença principal se relaciona diretamente com o evento descrito pela hipotática: i. a máscara é usada (por alguém) no momento em que os dentes são tratados (por esse alguém); ii. as palavras delicadas são usadas (por alguém) no momento em que os problemas delicados são tratados (por esse alguém). Nos dois casos, o verbo *tratar* pode ser analisado como pleno, pois se identifica sua estrutura predicadora de agentividade – x *trata de y* –, ressaltada a indeterminação gerada pela partícula *se*.

Nas sentenças com *se trata de* em (9-13), esse tipo de relação do conteúdo da sentença principal com o da hipotática não aparece com clareza, e no exemplo (10) tal relação parece bastante improvável: *Não costumo eu dormir, quando se trata de executar as ordens de meu amo*. Se considerássemos que, na sentença hipotática deste exemplo, o verbo *tratar* estivesse atuando como verbo pleno e a partícula *se* indicasse indeterminação de um agente, não haveria correlação morfológica adequada de pessoa entre *se trata de* e o

sujeito determinado da sentença principal, *eu*. Por isso, é muito provável que, nesse e nos outros exemplos, *quando se trata de* constitua um marcador de tema e que o status de *tratar* como verbo pleno nesse tipo de estrutura esteja em xeque.

A hipótese defendida aqui é a de que essa alteração nas propriedades do *tratar* em *se trata de* resulta da *detematização* produzida pelo uso do clítico *se*, que não apenas atuou no escamoteamento do agente, mas, com efeito, atingiu a diátese verbal, modificando a expressão do traço [\pm controle].

5 TRATA-SE DE E O SE DETEMATIZADOR

Em Ilari (2010), quando se discutem as funções do pronome *se*, chama-se a atenção para o fato de seus diferentes usos apresentarem uma característica comum: a de escamotear uma função temática qualquer, fenômeno a que se dá o nome de *detematização*.

Em grande parte dos empregos do clítico *se*, uma posição temática deixa de ser preenchida de modo típico, o que permite concluir que, abstraida a controvérsia tradicional sobre se o *se* é um indeterminador do sujeito, um apassivador ou qualquer outra coisa, o clítico atua, de modo geral, como *marca de detematização*³, e essa característica acompanha seu uso ao longo da história do português.

Nos diversos usos de sentenças com *trata-se de*, sobretudo aquelas desprovidas de adjuntos (especialmente locativos), o *se* detematizador enfraqueceu o reconhecimento da função de agente. O exemplo (10) indica esse enfraquecimento pela falta de correlação morfológica pessoal entre *eu* e *se trata de*.

Nas construções *quando se trata de*, exemplos (9-13), consideradas como marcadores de tema, o *se* detematizador expressa não apenas o encobrimento de uma função de agente para um escopo de *tratar*, mas também a dissolução, na própria predicação verbal, da relação de agentividade projetada, expressa pelo traço [+controle]. Desse modo, o verbo *tratar* se distancia do traço de amplitude α da Figura 1. Nesses casos, o elemento que vem à direita da estrutura *trata-se de* não mais representa aquilo que é *tratado por alguém*, mas simplesmente aquilo que está em questão no discurso do falante.

Como visto, em alguns usos de *quando se trata de*, pode haver uma ambiguidade de interpretação que permite, em alguma medida, sugerir a presença de um agente indeterminado. Isso mostra que, nesses usos, o escamoteamento produzido pela detematização ainda se manifesta em um grau relativamente moderado, apesar de se exibir mais claramente que nos casos em que há locativos adjuntos. São todos esses usos aparentemente híbridos em interpretação, no entanto, que podem ter criado condições para a emergência de usos de *trata-se de* em que um grau cada vez maior de escamoteamento contribuiu para a especialização do verbo *tratar* dessa estrutura como verbo funcional. Observem-se os seguintes casos:

(16) Que misteriosa afinidade tem esse bicho [o rato] com o homem. *Trata-se de* uma atração que não exalta nenhum dos dois. (19:Fic:Br:Resende:Braco, s. XX, Corpus do Português)

(17) A localidade que possui as mais elevadas altitudes na África *trata-se da* região do Monte Kilimanjaro, na Tanzânia, que atinge em seu pico vulcânicoa altitude de cerca de cinco mil, oitocentos e noventa e cinco metros acima do nível do mar. (CDP:19Ac:Br:Enc, s.XX, Corpus do Português)

Em (16) e (17), o verbo *tratar* não está mais atuando como verbo pleno e já não mais integra as acepções cobertas pelo traço de amplitude α – [lidar com]; [ocupar-se de]. O clítico *se* atua no auge de seu aspecto detematizante.

Observa-se também com clareza uma alteração na acionalidade dos predicados constituídos por *tratar*. Em suas acepções como verbo pleno, manifestavam-se predicados durativos resultativos ou não resultativos; como não resultativos, caracterizavam-se por

³ Para evitar associações indevidas, fica esclarecido aqui que o termo *marca de detematização* em nada se relaciona com o termo *marcador de tema*, mencionado anteriormente. O *tema em detematização* se refere às propriedades temáticas da predicação, enquanto o *tema em marcador de tema* é apenas compatível com questões relativas à estrutura informacional da sentença ou ao tópico discursivo.

serem apenas continuativos, e não estativos. Nos usos expressos em (16) e (17), ambos os predicados são estativos, como se pode concluir pelo critério da não compatibilidade com o imperativo:

(16a) *Trate-se de uma atração que não exalta nenhum dos dois!

(17a) *Trate-se da região do Monte Kilimanjaro, na Tanzânia, que atinge em seu pico vulcânico a altitude de cerca de cinco mil, oitocentos e noventa e cinco metros acima do nível do mar!

O que explica a alteração na acionalidade dos predicados também é a atuação do *se* detematizador: o escamoteamento da agentividade e, portanto, do traço [+controle], inviabiliza a compatibilidade com o imperativo, que, como vimos, depende desse traço. Tal fato aproxima essas construções com *trata-se de* da categoria dos predicados tipicamente estativos, aqueles que, para além do critério nocional abrangente de *não indicar uma ação*, exibem necessariamente o traço [-controle].

Ainda do ponto de vista da acionalidade, deve-se notar que tais estruturas com *trata-se de* funcional dão origem a predicados que podem ou não ser compatíveis com adjuntos do tipo *por x tempo*, que medem duração. Os exemplos (16) e (17), reanalisados em (16b) e (17b) parecem compatíveis com esses adjuntos, já os exemplos (18) e (19), não.

(16b) Que misteriosa afinidade tem esse bicho [o rato] com o homem. *Por/há muito tempo trata-se de* uma atração que não exalta nenhum dos dois.

(17b) A localidade que possui as mais elevadas altitudes na África, *por/há muito tempo, trata-se da* região do Monte Kilimanjaro, na Tanzânia, que atinge em seu pico vulcânico a altitude de cerca de cinco mil, oitocentos e noventa e cinco metros acima do nível do mar.

(18) O professor Clarimundo ouve batidas em sua porta. Trata-se da viúva Mendonça, que vem reclamar a falta de pagamento do aluguel (19:FiC:Br:Verissimo:Caminhos, s. XX, Corpus do Português)

(18a) ? O professor Clarimundo ouve batidas em sua porta. *Por/há muito tempo* trata-se da viúva Mendonça, que vem reclamar a falta de pagamento do aluguel.

(19) A cárie *trata-se da* erosão dentária provocada pela ação bacteriana na boca (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

(19a) * A cárie trata-se, *por/há muito tempo*, da erosão dentária provocada pela ação bacteriana na boca.

Essas opções exibem outra diferença em relação ao verbo *tratar* pleno biargumental, pois este, de modo geral, constitui predicados compatíveis com adjuntos que medem duração.

Note-se que há entre os usos exemplificados em (16)/(18) e (17)/(19) uma diferença marcante: em (17)/(19), há um argumento externo para *trata-se de* – *A localidade que possui as mais elevadas altitudes na África* e *A cárie*. Em (16) e (18), o verbo é impessoal. Isso aponta para outro processo de mudança envolvendo o *trata-se de*, uma mudança interna à sua categoria de elemento funcional.

Em (16) e (18), *trata-se de* constitui uma *sentença apresentacional*, que preserva propriedades dos marcadores de tema analisados anteriormente, no sentido de que indica *o que está em questão* no discurso. Em (17) e (19), *trata-se de* constitui uma *sentença identificacional*. Veremos que essas sentenças compartilham entre si determinadas propriedades na atuação dos quatro sistemas linguísticos e sustentaremos a hipótese de que esse compartilhamento de propriedades está associado à emergência da estrutura (17)/(19) a partir da estrutura (16)/(18).

6 TRATA-SE DE E A FUNÇÃO DE APRESENTAÇÃO

Define-se aqui a apresentação como a função linguística de que o falante faz uso para dar destaque a um referente, por meio de sua (re)introdução no universo do discurso e mediante um enunciado particular.

Tem sido lembrada como uma das primeiras menções à função apresentacional da língua a discussão de Bolinger (1971) sobre a inversão adverbial em sentenças ergativas do inglês com sujeito posposto⁴. O autor propõe a denominação de *sentenças apresentacionais* para essas construções, destacando seu papel de introduzir o referente do sujeito na cena discursiva.

As sentenças apresentacionais são identificadas e definidas por meio de seu aspecto funcional, como reconheceu Suñer (1982), que dedicou um livro ao funcionamento dessas construções no espanhol. Não se pode deixar de considerar, no entanto, do ponto de vista estrutural, que o verbo tende a posicionar-se antes do SN-argumento nessas sentenças, o que pode ser um fator auxiliar para a identificação das apresentacionais.

No que diz respeito às manifestações da função apresentacional no português, destaca-se o trabalho de Franchi; Negrão; Viotti (1998), no qual tanto as construções impessoais com *ter* e *haver* quanto as ergativas de sujeito posposto, embora não irmanadas sintaticamente, são consideradas estruturas que realizam *foco apresentativo*, este definido como o processo sintático que coloca em proeminência um dos constituintes da construção apresentativa. Nas construções apresentativas a que esses autores dão destaque, o foco apresentativo recai sobre um SN-argumento.

A estrutura sintagmática das construções apresentacionais é um ponto oportuno para avaliar se a estrutura *trata-se de* constituiria uma sentença desse tipo.

Em geral, quando há um SP nas sentenças apresentacionais, este corresponde a um elemento locativo, que, do ponto de vista semântico, descreve a cena na qual emerge a entidade apresentada sob a forma de um SN. Em outras palavras, um SN-argumento é o que se encaixa na margem direita do sintagma verbal – *e.g. Tem um rato no armário*, em que o SN *um rato* recebe foco apresentativo e o SP *no armário* é o locativo (a cena).

Com *trata-se de*, o elemento interno ao SV é um SP – *e.g. Trata-se de um assunto delicado*. Não se pode dizer, no entanto, que, nessa estrutura, um SP-argumento receba o foco apresentativo, pois o referente apresentado é expresso pelo SN encaixado no SP.

Um modo de compreender o funcionamento da preposição nessa estrutura é atentar para o seguinte fato: dadas as modificações de uso que levaram ao emprego não pleno de *trata-se de*, a coocorrência de verbo, clítoro e preposição passou a constituir um tipo de estrutura funcional integrada, na qual o *se* detematizante e a preposição constituem com o verbo um *operador apresentacional* (CASTILHO, 2010). Disso decorre que o *de* necessariamente exerce um papel gramatical dentro do elemento apresentador, o que deixa fora de questão uma correlação entre a estrutura sintagmática preposicional e o recebimento de foco apresentativo.

Outra questão que remanesce é aquela sobre qual seria o papel sintático exercido pelo elemento que recebe foco apresentativo nas sentenças com *trata-se de* depois das modificações sofridas pelo verbo.

Na classe de construções apresentacionais descrita por Franchi, Negrão e Viotti (1998), o argumento que recebe foco apresentativo, um SN, assume, nas sentenças de verbo ergativo, a função de sujeito – um sujeito posposto. Nas sentenças impessoais com verbo *ter* e *haver*, defende-se que o SN-argumento atua como complemento objeto direto, recebendo do verbo existencial o Caso acusativo, enquanto outras descrições identificam aí um sujeito posposto. Os autores reconhecem, no entanto, que a definição das propriedades desse argumento é naturalmente controversa e atribuem a dificuldade à fraqueza de distinção morfológica para Caso no português.

⁴ *E.g. Round the bend came the train* (BOLINGER, 1971, p. 584) – *Pela curva veio o trem*.

Em Castilho (2010), propõe-se para o constituinte em questão uma função sentencial baseada na tipologia específica das sentenças apresentacionais. Essa função recebe o nome de *absolutivo*, que indica um caso abstrato projetado pelos verbos apresentacionais. O absolutivo é uma função privativa dos verbos apresentacionais impessoais.

A identificação do absolutivo resolve o problema de categorização que envolve a inclusão de *trata-se de* entre as construções apresentacionais: não se faz necessária a identificação de uma função sintática de complemento ou de sujeito, já que a nova categorização é capaz de abranger diferentes construções, por similitudes como a impessoalidade, a tendência à posposição do argumento e o foco apresentativo.

É necessário destacar, no entanto, que, ainda que as sentenças com *trata-se de* se enquadrem, por essa categorização, entre as construções apresentacionais, uma análise de seu funcionamento discursivo mostra que elas não são construções apresentacionais como as tradicionalmente descritas na literatura sobre o assunto.

As sentenças apresentacionais para as quais há hoje descrição costumam introduzir um referente no universo do discurso que é, em geral, ativado nessa apresentação, para que posteriormente se façam a ele remissões, especificações etc.:

(20) Meu cabelo é assim. O dia que você me vir saindo do banho vai ver que ele é assim. Eu passo gel para dar a ideia de que tá molhadinho. Tem *um cara que cuida desse corte* há mais de dez anos. Tudo que *ele* sempre teve vontade de fazer nas cabeças das pessoas, *ele* faz na minha. (19Or:Br:Intrv:Web, s. XX, Corpus do Português)

(21) Conheço suas boas qualidades, estou que fará minha filha feliz. Mas há *uma coisa que me aflige*, ainda, dando eu de livre vontade o meu consentimento [...] *Se a minha pobre filha for com o senhor para S. Paulo, não ouvirá mais óperas italianas.* (18:Pena:Diletante, s. XIX, Corpus do Português)

Em (20), o referente expresso pelo SN *um cara que cuida desse corte* é apresentado pelo verbo *ter*; posteriormente, o pronome *ele* retoma aquele SN. Em (21), o apresentacional *há* introduz o referente do SN *uma coisa que me aflige*, e, posteriormente uma sentença complexa o especifica.

Nesses casos, a relação discursiva da porção textual anterior com a sentença apresentacional se dá apenas pela concernência⁵ entre seus elementos textuais, que asseguram a manutenção de um tópico discursivo amplo: em (20), o cabelo do indivíduo; em (21), o casamento da filha.

Nas sentenças apresentacionais constituídas por *trata-se de*, a relação discursiva entre a sentença apresentacional e a porção textual precedente é um pouco distinta. Observe-se:

(22) Aí tem pelo que já falou, e ganhará outro tanto se me der as informações de que ainda preciso. - Vamos lá, mas espero que o senhor não nos comprometa. Bem sabe que estas casas.. - Descanse, as informações de que preciso só aproveitam a mim próprio; *trata-se de* interesses particulares. (18:Azevedo:Mattos, s. XIX, Corpus do Português)

(23) As autoridades alemãs disseram, de outra parte, que a reação europeia não representa rompimento do chamado "diálogo crítico" com o Ira. "Trata-se apenas de uma interrupção temporária", garantiu Martin Erdeman, porta-voz do Ministério das Relações Exteriores alemão. (19N:Br:SP, s. XX, Corpus do Português)

(24) Qual é a situação actual do teatro nesta ilha? R. - As coisas estão crescendo, com os grupos a multiplicarem-se. *Trata-se de* um movimento crescente e o Mindelact surge para evitar aquilo que tem sido a história recente do teatro

⁵ Destaque-se que a *concernência* é um dos traços que constituem uma das propriedades definidoras do tópico discursivo, a *centração* (JUBRAN, 2015).

em Cabo Verde, que são aos ciclos de dois ou três anos de alguma euforia teatral sucederam-se dois ou três períodos de marasmo, onde não acontece nada. (19Or:Pt:Intrv:Pub, s. XX, Corpus do Português)

(25) A próxima eleição será a primeira, em nível presidencial, cuja votação e apuração estarão informatizadas em boa parte do país. *Trata-se de* um avanço em direção ao aperfeiçoamento da maneira de votar e apurar. (19N:Br:Cur, s. XX, Corpus do Português)

Em todos os exemplos de (22-25), o referente apresentado por *trata-se de* começa a aflorar textualmente nos enunciados anteriores, ou é ativado por um outro SN. Isso indica que as sentenças apresentacionais com *trata-se de* operam na progressão referencial do texto maiormente por uma estratégia anafórica. Mourão (2010) já havia mencionado esse fato.

Para dar conta desses processos, o conceito de *anáfora* a que se remete aqui é aquele que vem sendo, há longa data, utilizado por Koch e Marcuschi e que pode ser representado pelo seguinte esquema (MARCUSCHI; KOCH, 2015, p. 360):

$$F(\text{onte})^1 \leftarrow A(\text{anafórico})^1$$

O elemento F^1 , fonte ou âncora, pode ser um SN, um SV, uma sentença ou qualquer item que possa ser inferido por associação. Já A^1 , o anafórico, é um elemento que remete a F^1 , com ou sem retomada.

Tendo em vista esse esquema, os exemplos anteriores podem ser analisados do seguinte modo:

(22a) F^1 : o interesse pelas informações inferido ao longo do diálogo; A^1 : o SN *interesses particulares* (introduzido por *trata-se de*).

(23a) F^1 : o SN *a reação europeia*; A^1 : o SN *uma interrupção temporária* (introduzido por *trata-se de*).

(24a) F^1 : o crescimento dos grupos de teatro, expresso por estruturas verbais (*crescendo; multiplicarem-se*); A^1 : o SN *um movimento crescente* (introduzido por *trata-se de*).

(25a) F^1 : toda a descrição do processo eleitoral em questão; A^1 : o SN *um avanço em direção ao aperfeiçoamento da maneira de votar e apurar* (introduzido por *trata-se de*).

Os itens (22a – 25a) mostram que é muito comum que, nas sentenças apresentacionais constituídas por *trata-se de*, os elementos textuais anteriores a elas sirvam de ancoragem para a introdução do elemento que constitui o absolutivo. Disso se conclui que, em comparação com as apresentacionais tradicionais, esse elemento apresentado não é tão novo no contexto discursivo próximo, mas um referente do qual já se vinha falando e que é reintroduzido e semanticamente recategorizado. Não se pode ignorar, no entanto, que continua havendo foco apresentativo para o elemento introduzido por *trata-se de*.

A estratégia de progressão referencial descrita acima abre caminho para relações anafóricas em que A^1 serve claramente para *identificar* F^1 , como se observa a seguir:

(26) Na Federação Russa, foi descoberto o documento mais antigo da existência humana no hemisfério norte. *Trata-se da* presa de uma fêmea de mamute, de sete ou oito anos, com 1,3 metros de comprimento, e que apresenta marcas feitas pelo homem. (19Ac:Pt:Enc, s. XX, Corpus do Português)

- F^1 : o documento mais antigo da existência humana (*elemento a ser identificado*)

- A^1 : a presa de uma fêmea de mamute, de sete ou oito anos, com 1,3 metros de comprimento, e que apresenta marcas feitas pelo homem (*elemento identificador*)

(27) Em suas expedições, Carter encontrou a tumba do importante faraó Thutmose IV e da rainha Hatshepsut, mas a sua maior descoberta foi considerada um dos maiores achados arqueológicos do século. *Trata-se da* tumba até então intocada do faraó Tutancamon, o conhecido soberano do antigo Egito. (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

- F¹: a sua maior descoberta (*elemento a ser identificado*)
- A¹: a tumba até então intocada do faraó Tutancamon (*elemento identificador*)

Em (26) e (27), F¹, ao ser mencionado na porção textual anterior à sentença com *trata-se de*, produz no discurso uma inevitável necessidade de identificação: (a) qual é o documento mais antigo da existência humana descoberto?; (b) qual é a maior descoberta de Carter? Essas questões implícitas são respondidas por A¹.

Constatações como essa permitem localizar nas sentenças com *trata-se de* outra função linguística, que, atuando concomitantemente com a de apresentação, constitui uma instabilidade categorial propícia à modificação gramatical e que pode ter dado origem à estrutura com argumento externo. Trata-se da função identificacional.

7 TRATA-SE DE E A FUNÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Diremos aqui que a função identificacional é aquela pela qual o falante explicita, por meio de certos tipos de enunciado, a resposta a uma questão de identificação explícita ou subjacente.

Questões como essa já foram discutidas, por exemplo, por Halliday (1967), que, ao distinguir uma de três possíveis classes do verbo *to be* no inglês, usa como critério uma questão de referência introduzida por *quem* (*who*) ou *qual* (*which*). As sentenças que respondem a essas questões, tratadas pelo autor como *questões de identificação*, são chamadas de *equativas*⁶ (HALLIDAY, 1967, p. 67).

Do ponto de vista multissistêmico, a função identificacional se manifesta nos diferentes sistemas linguísticos do seguinte modo:

- I. No discurso, a identificação consiste em fazer recorrer um referente que emergiu por inferência ou pelo uso de quaisquer elementos referenciais e que é necessário identificar de forma clara, seja porque houve uma demanda explícita, em um diálogo, por exemplo, quando se pergunta *o que é x?*, seja porque o próprio falante julga necessário fazê-lo para que seus propósitos comunicacionais sejam alcançados. Os exemplos (26) e (27) demonstraram essa necessidade.
- II. Do ponto de vista semântico, tende-se a estabelecer uma relação de identidade entre os referentes de cada um dos dois elementos linguísticos da relação; essa propriedade se verifica também quando a recorrência se dá no discurso, mas não na estrutura (quando o referente é inferido e formalmente realizado apenas no elemento identificador). No exemplo (26), *o documento mais antigo da existência humana* e *a presa de uma fêmea de mamute (...)* referem-se a uma mesma entidade. O mesmo ocorre em (27), com *a sua maior descoberta* em relação a *a tumba até então intocada do faraó Tutancamon*.
- III. Gramaticalmente, configura-se na língua uma estrutura especializada em *explicitar* a identificação; essa configuração, em uma língua como o português, geralmente estabelece que o item que explicita a identificação – o verbo *ser*, por exemplo – se realize em posição anterior ao elemento identificador – *e.g. O João é o meu pai*, em que o verbo *ser*, que explicita a identificação, aparece antes de *o meu pai*, o elemento identificador. Nos exemplos (26) e (27), *trata-se de* cumpre essa função, e sua colocação é sempre anterior ao elemento identificador.

⁶ É preciso fazer a ressalva de que, para Halliday, apesar de as sentenças equativas responderem a questões de identificação, apenas as pseudoclavadas recebem o nome de sentenças *identificacionais*.

IV. No sistema do léxico, o falante seleciona um item linguístico ou um conjunto de itens para atuar como elemento identificador. Esse(s) item(s) deve(m) conter propriedades lexicais que sejam compatíveis com o referente tal como se manifestou na primeira menção/inferência. A seleção se harmoniza com o modo como o referente é tratado na estrutura discursiva específica. Por exemplo: em (26), o item lexical que nucleia o SN identificador é *presa* (a presa de uma fêmea de mamute) e o item lexical que nucleia o SN identificado é *documento*. De um ponto de vista lexicográfico, não se costuma estabelecer uma relação direta entre um documento e uma presa; no entanto, o conhecimento de mundo dos interlocutores identifica uma relação de hiperonímia-hiponímia entre esses dois termos. Os traços que viabilizam essa relação estão no sistema do léxico, constituído pelo uso.

Ainda do ponto de vista lexical, destaca-se que o elemento que explicita a identificação deve conter um traço lexical de amplitude que possibilite a noção de identidade. Sugere-se aqui um traço de amplitude β , que pode ser aproximadamente descrito por x [é identificável como] y ⁷. Na estrutura que tem estado em questão, o *trata-se de* parece ser compatível com esse traço, pois em (27), por exemplo, é possível substituir *trata-se de* por um verbo *ser*, tipicamente usado em relações de identidade: *a sua maior descoberta é a tumba (...).*

As propriedades multissistêmicas apresentadas acima são todas compatíveis com os usos de *trata-se de* nas sentenças apresentacionais mencionadas. O intuito da descrição dessas propriedades é identificar nesses usos de *trata-se de* a constituição das condições para a mudança em sua estrutura argumental, que, defende-se aqui, deu origem aos seguintes usos:

- (28) Para Carlos Martins a privatização *trata-se de* uma medida estruturante com vista à redução das despesas públicas que não irá melhorar o funcionamento dos hospitais. (19N:Pt:Beira, s. XX, Corpus do Português)
- (29) O Partenon *trata-se de* um templo cercado por uma fileira única de colunas dóricas, possuindo as medidas de 30,88 metros de frente por 69,50 metros de fundo. (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)
- (30) Nos humanos, o pigmento responsável pela coloração da pele, cabelos e olhos *trata-se da* melanina. (CDP:19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

Nos casos apresentados em (28-30), *trata-se de* aparece com um argumento externo em sentenças que exibem bastante claramente a função de identificação – em todas elas, o verbo *ser* pode substituir o *trata-se de*, mantendo as construções bem formadas. Nesses casos, não há foco apresentativo, pois a introdução do referente se dá pela ativação do primeiro sintagma nominal, e o verbo deixa de iniciar a sentença.

Esse tipo de sentença é chamado aqui de *sentença identificacional*, como uma forma sintaticamente especializada da função de identificação, na qual o elemento identificado e o elemento identificador fazem parte da mesma sentença.

A hipótese para o surgimento dessa estrutura é a de que houve, a partir das apresentacionais com *trata-se de*, a especialização da função identificacional, que já convivia (e ainda convive) com a função apresentativa. Nessa especialização, o elemento âncora F^1 se deslocou para o interior da sentença em que se exibia o anafórico A^1 . Esse deslocamento provocou, das manifestações multissistêmicas da identificação, uma alteração na configuração gramatical da relação de identidade, que instituiu um argumento externo para *trata-se de*, produzindo uma sentença do tipo identificacional semelhante às sentenças equativas.

Aparentemente, as regras de concordância em uso pelos falantes passaram a incluir o *trata-se de* identificacional entre os elementos que podem apresentar compartilhamento de traços morfológicos com o sujeito, o que faz com que o verbo dessa estrutura passe a apresentar flexão de número, como se observa em:

- (31) As fotos da guerra *tratam-se de* paisagens de destruição e de morte. (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

⁷ Aqui, empresta-se de Halliday (1967, p. 66) a proposta para um dos sentidos do verbo *to be*, “is identifiable as”.

(32) As obras Ilíada e Odisséia *tratam-se de* epopeias. (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

A flexão plural em *tratam-se de* não é exclusiva das sentenças identificacionais. Sentenças sem argumento externo, localizadas no século XX, também exibem essa marca:

(33) As primeiras manifestações da arte egeana são vasos de mármore e principalmente figuras esculpidas desse mesmo material, que são os produtos mais típicos da arte cicladense. *Tratam-se de* figuras simples, extremamente expressivas. (19Ac:Br:Enc, s. XX, Corpus do Português)

Exemplos como (33) poderiam sugerir duas coisas. A primeira é que a marca de plural em *tratam* se deve a um compartilhamento de traços com o sintagma nominal à direita, *figuras simples*. Para alguns autores que sugerem essa hipótese, como Bagno (2011), essa marca decorre de uma hipercorreção em que incorre o falante.

Por outro lado, dados os processos de alteração na estrutura argumental de *trata-se de* que expusemos aqui, é plausível que esse morfema plural esteja acompanhando a constituição do argumento externo a partir de um elemento âncora plural F¹, com o qual compartilha o traço de número. O morfema plural indica a implementação dessa estrutura argumental pela manutenção da regra de concordância entre o sujeito e o verbo, ou, neste caso, entre o elemento retomado por um sujeito nulo e o verbo.

8 IDENTIFICAÇÃO TEMPORAL DA ESTRUTURA ARGUMENTAL

Entre os dados coletados, identificou-se a primeira ocorrência para cada manifestação gramatical da estrutura *trata-se de* (considerados os dados a partir dos anos 1300, conforme a divisão original do Corpus), a saber: a estrutura sem argumento externo e com *se* proclítico ou enclítico e a estrutura com argumento externo, também com *se* proclítico ou enclítico. A Tabela 1 descreve os resultados.

Estrutura	Período representado no Corpus						
	1300- 1399	1400- 1499	1500- 1599	1600- 1699	1700- 1799	1800- 1899	1900- 1999
<i>trata-se de y</i>	-	-	X	X	X	X	X
<i>se trata de y</i>	-	X	X	X	X	X	X
<i>x trata-se de y</i>	-	-	-	-	-	-	X
<i>x se trata de y</i>	-	-	-	-	-	-	X
<i>tratam-se de y</i>	-	-	-	-	-	-	X
<i>se tratam de y</i>	-	-	-	-	-	-	X
<i>x tratam-se de y</i>	-	-	-	-	-	-	X
<i>x se tratam de y</i>	-	-	-	-	-	-	X

Tabela 1: Indicação de ocorrência de *trata-se de* com próclise e ênclise, sem e com argumento externo, considerados em conjunto os dados do Português Europeu e do Português Brasileiro provenientes do Corpus do Português – anos 1300 a 1900

Fonte: Elaborada pelo autor (2016)

Nota: sinais convencionais:

X Ocorrência da estrutura no período em questão sem indicação de dado numérico;

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento (não ocorrência da estrutura).

A Tabela 1 mostra que os usos de *trata-se de* sem argumento externo, comuns tanto no PE quanto no PB, ocorrem, pelo menos desde os anos 1400 (tendo em vista os dados deste *corpus*). Por outro lado, a estrutura dotada de argumento externo é bastante recente, com ocorrências a partir dos anos 1900, assim como as ocorrências em que o verbo *tratar* aparece no plural, em sentenças com e sem argumento externo.

Note-se que essa identificação pode abranger os diferentes graus de detematização produzidos pelo clítico *se* nas formas do verbo *tratar* sem argumento externo, com propriedades híbridas entre verbo pleno e funcional. Como se trata de interpretações que

dependem da intuição dos falantes, uma definição inequívoca do status de verbo pleno/funcional para esses casos seria arbitrária. Por isso, tal tipo de definição para a identificação temporal não foi feita nesta seção.

O que deve ficar claro é que o clítico *se* detematizante atua, em qualquer caso, como um escamoteador de função temática e que essa propriedade está sendo reconhecida como o gatilho para todas as alterações descritas neste trabalho, hipótese que se sustenta nas análises qualitativas apresentadas anteriormente.

Já no caso das estruturas com argumento externo localizadas nos anos 1900, não há ambiguidade possível quanto ao uso de *trata-se de*, que atua com as características de um verbo *ser* de identificação.

A presença das duas estruturas, com e sem argumento externo, nos anos 1900 tornou oportuna uma comparação quantitativa das ocorrências no PE e no PB. A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados dessa comparação, levando em conta, além da estrutura argumental, a colocação do clítico e a flexão de número do verbo. Note-se que os textos dos anos 1900 correspondem a aproximadamente 20 milhões de palavras, igualmente divididas entre dados de Portugal e do Brasil.

Estrutura	Variedade do português		
	PE	PB	Totais
Sem argumento externo			
Trata-se de Y (énclise)	557	397	954
Se trata de Y (próclise)	310	303	613
Tratam-se de Y (énclise)	5	8	13
Se tratam de Y (próclise)	8	4	12
Total	880	712	1592
Com argumento externo			
X trata-se de Y (énclise)	4	33	37
X se trata de Y (próclise)	1	6	7
X tratam-se de Y (énclise)	-	3	3
X se tratam de Y (próclise)	1	-	1
Total	6	42	48
Total Geral	886	754	1640

Tabela 2: Ocorrências de *trata-se de* no Português Europeu (PE) e no Português Brasileiro (PB) com próclise e énclise, sem e com argumento externo expresso, identificadas no Corpus do Português – anos 1900 – em aprox. 20 milhões de palavras igualmente divididas entre PE e PB.

Fonte: Elaborada pelo autor. (2016)

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento

A Tabela 2 mostra que as ocorrências de *trata-se de* com argumento externo nos anos 1900 foram menos numerosas que aquelas sem argumento externo, 48 (3%) contra 1592 (97%) ocorrências; mostra, ainda, que a estrutura com argumento externo ocorreu com maior frequência no PB em relação ao PE (42 contra apenas 6 dados). Os dados também mostram um maior emprego da énclise nessa estrutura: na comparação total dos dados, houve 40 ocorrências da estrutura em énclise contra 8 ocorrências de próclise. Ocorrências do verbo no plural (*tratam*) foram identificadas tanto no PE quanto no PB, a maioria delas na estrutura sem argumento externo – 25 dados contra 4 dados com argumento externo (leve-se em conta o fato de a estrutura sem argumento externo ser, nos dados gerais, mais numerosa).

9 CONCLUSÕES

A pesquisa concluiu que a estrutura *trata-se de*, enclítica ou proclítica, usada pelo menos desde os anos 1400, segundo o *corpus* analisado, está associada a usos de *tratar* como verbo pleno e como verbo funcional. A emergência do verbo *tratar* funcional parece decorrer do recurso histórico ao clítico *se* detematizante, que operou o escamoteamento do traço [+controle] na relação predicativa

entre o verbo e um de seus escopos, dissolvendo a relação de agentividade. Esse escamoteamento deu lugar a uma estrutura impessoal, e a perda do traço [+controle] alterou a acionalidade dos predicados por ela constituídos, que se tornaram predicados estativos.

Essas alterações fizeram emergir sentenças apresentacionais nas quais o elemento que recebe foco apresentativo (A¹) remete a uma fonte/âncora (F¹) estabelecida em porções discursivas precedentes. Nessas estruturas, observou-se uma estratégia de identificação entre (F¹) e (A¹).

Numa especialização da identificação no sistema gramatical, como um modo de explicitar formalmente essa relação, os falantes transportaram (F¹) para o interior da sentença com *trata-se de*, implementando um argumento externo (verificado em dados a partir dos anos 1900 no PE e no PB). A tendência à constituição de argumento externo pode ter feito os falantes adotarem uma regra de concordância do verbo *tratar* com o elemento F¹ – verificada inclusive quando não há argumento externo explícito.

As mudanças não acarretaram a substituição de usos, mas o acúmulo de usos, pois, no português contemporâneo, usa-se o verbo *tratar* em *trata-se de* como verbo pleno (sobretudo nos casos em que há locativos adjuntos – e.g. *Nesta sala se trata dos dentes dos pacientes*), também como verbo funcional sem argumento externo e como verbo funcional com argumento externo.

Os resultados dessa pesquisa oferecem uma nova contribuição para o exame da atuação dos clíticos na diacronia do português, sobretudo no que diz respeito à detematização produzida pelo *se*, que, no caso aqui descrito, levou às alterações multissistêmicas analisadas, mas que pode estar associada também a outros fenômenos, como o próprio apagamento do clítico em sentenças como *Como (se) faz para comprar pela internet?*, em virtude do não reconhecimento de uma função temática agentiva para o clítico *se* detematizante.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BASSO, R. M.; ILARI, R. Estativos e suas características. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n1/02.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- BOLINGER, D. A further note on the nominal in the progressive. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 584-586, Autumn 1971. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4177671>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do português: 45 million words, 1300s-1900s*. 2006-. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/hist-gen>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; VIOOTTI, E. Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. espec., não paginado, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300009>. Acesso em: 5 out. 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English: Part 1. *Journal of Linguistics*, London, v. 3, n. 1, p. 37-81, apr. 1967. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4174950>>. Acesso em: 5 out. 2016.

ILARI, R. Os pronomes do português brasileiro: algumas comparações. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 314-330, abr./maio 2010. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N1_24.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

_____; BASSO, R. M. O verbo. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português culto falado no brasil: palavras de classe aberta*. v.3. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-242.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. v.1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 85-126.

LAURA, F. I. Classificação dos marcadores de tema no português paulista: uma proposta sob o prisma da Abordagem Multissistêmica. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 461-476, 1. sem. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/14797/9614>>. Acesso em: 5 out. 2016.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Editorial Confluência, 1967.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. V. Referenciação. In: JUBRAN, C. S. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. v. 1. São Paulo: Contexto, 2015. p. 351-367.

MOURÃO, E. A hiper correção na escrita formal: dilemas do revisor de textos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 163-178, 1. sem. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4358>>. Acesso em: 5 out. 2016.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.* 10. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

SUÑER, M. *Syntax and semantics of Spanish presentational sentence-types*. Washington: Georgetown University Press, 1982.

Recebido em: 10/11/2016. Aceito em: 04/04/2017.

A PARATAXE NOS ESCRITOS DO PROFETA GENTILEZA

PARATAxis EN LOS ESCRITOS DEL PROFETA GENTILEZA

PARATAxis IN PROPHET GENTILEZA'S WRITINGS

Ivo da Costa do Rosário*

Universidade Federal Fluminense

José Marcos Barros Devillart**

Universidade Salgado de Oliveira

RESUMO: Neste artigo, investigamos o processo de integração de orações por meio de relações paratáticas presentes nos escritos do Profeta Gentileza. Utilizamos pressupostos teórico-metodológicos oriundos da Linguística Funcional Centrada no Uso. Propomos uma análise que compreenda a parataxe no nível discursivo, e a atuação do princípio da iconicidade na organização linguística do texto, com o aporte teórico das unidades retóricas. Objetivamos apresentar uma reflexão sobre as pressões pragmático-discursivas que atuam nas unidades constitutivas do discurso, demonstrando que o processo de parataxe é influenciado por fatores que estão além do nível estritamente linguístico. Concluímos que as orações mais curtas da parataxe facilitam a repetição e a memorização, aspecto comum dos textos religiosos e propagandísticos. Além disso, o uso da parataxe é uma estratégia compatível com o paralelismo frequentemente adotado pelo Profeta Gentileza.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Parataxe. Iconicidade.

RESUMEN: En este artículo, hemos investigado el proceso de integración de las oraciones a través de las relaciones paratáticas presentes en los escritos del Profeta Gentileza. Utilizamos los supuestos teórico-metodológicos de la Lingüística Funcional Centrada en Uso. Proponemos un análisis que comprenda la parataxis en sentido discursivo, y la actividad del principio de la iconicidad en la organización lingüística del texto, con el apoyo teórico de las unidades retóricas. Queremos presentar una reflexión acerca de las presiones pragmático-discursivas que actúan en las unidades constituyentes del discurso, demostrando que el proceso de parataxis está influenciado por factores que van más allá del nivel estrictamente lingüístico. Concluimos que las oraciones más cortas de parataxis facilitan la repetición y la memorización, aspecto común de los textos religiosos y propagandísticos. Además, el uso estratégico de la parataxis es compatible con el paralelismo a menudo adoptado por el Profeta Gentileza.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Parataxis. Iconicidad.

ABSTRACT: In this paper, we investigate the process of integration of clauses through paratactic relations found in the writings of the Prophet Gentileza. We use theoretical and methodological orientations of Usage Based Functional Linguistics. We propose an analysis including the parataxis in the discursive level, and the activity of the principle of iconicity in the linguistic organization of

* Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ) e Estudos Linguísticos (UFF). Atualmente é docente de língua portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e docente permanente do programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rosario.ivo3@gmail.com.

** Mestre em Estudos de Linguagem (UFF) e professor assistente do Departamento de Letras da Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: prof_jm@hotmail.com.

the text, with the theoretical support of rhetorical units. We aim to reflect on the pragmatic-discursive tensions acting on the constituent units of discourse, demonstrating the parataxis process is influenced by factors that are beyond the strictly linguistic level. We conclude the shorter clauses of parataxis ease repetition and memorization, a common aspect of religious and propagandistic texts. Furthermore, the strategic use of the parataxis is compatible with the parallelism frequently adopted by the Prophet Gentileza.

KEYWORDS: Discourse. Parataxis. Iconicity.

1 INTRODUÇÃO

Para Givón (1995, p.10), as línguas são em parte icônicas. Isso significa que, segundo o autor, os arranjos estruturais das línguas refletem, de algum modo, as suas respectivas estruturas semânticas. Esse princípio, mais modernamente, tem recebido uma atenção mais aprofundada no campo da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Afinal, segundo Traugott e Trousdale (2013, p. 11), nas construções linguísticas, há sempre um pareamento de forma e função, que considera tanto os aspectos internos quanto os externos ao sistema linguístico.

A organização discursiva dos escritos do profeta Gentileza, fortemente pressionada pela sua visão de mundo, é um campo propício para a reflexão acerca do fenômeno da iconicidade. Como profeta, que visa a “educar” seus “filhos”, o poeta popular propõe uma visão dicotômica da realidade. Nos seus textos, o uso de temas opostos, sempre ligados ao bem e ao mal, codifica uma visão binária que pode ser analisada a partir do uso das cores nas pilastras onde esse material é encontrado. Vejamos a primeira pilastra¹:



Figura 1: foto da pilastra 1²

Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

¹ Na seção seguinte, faremos uma descrição mais pormenorizada do Profeta Gentileza, bem como do suporte utilizado para seus escritos.

² As fotos das pilastras que ilustram este artigo, onde estão os escritos do profeta, foram copiadas digitalmente do site Rio Com Gentileza (2014). Tanto a Figura 1 quanto a Figura 2, que antecedem a análise de dados propriamente dita, servem para ilustrar aspectos teóricos do trabalho. A partir da seção 3 (Análise de Dados), passamos a uma investigação mais pormenorizada da obra de Gentileza.

Com relação ao material linguístico, na pilastra, as cores verde e azul estão ligadas ao “bem”, à vida, à natureza. Por outro lado, a cor preta está relacionada ao “mal”, à ausência de vida. A obra do autor, registrada em pilastras de viadutos, no Centro do Rio de Janeiro, desde o primeiro escrito já comprova a visão maniqueísta cultivada por Gentileza. Para Guimarães (2003, p. 109): “[...] os códigos culturais são binários, polarizados e assimétricos, ou seja, a informação de uma cor é definida mediante a oposição sintática, semântica e pragmática a outra cor, valorada em polos opostos (positivo e negativo)”.

Os textos do profeta Gentileza não estão restritos ao aspecto puramente linguístico. Percebemos que os escritos são enriquecidos com outros elementos igualmente importantes. Por exemplo, as cores branca, verde e amarela, que compõem as estrelas e as linhas, são justapostas, formando uma estrutura simbólica relacionada ao patriotismo do profeta. Esse sentimento é reiterado por meio do uso da bandeira do Brasil, desenhada em quase todos os escritos. Dessa forma, há uma coerência significativa entre as escolhas do autor e seu propósito comunicativo, unindo a linguagem escrita a outras semiozes.

O fluxo discursivo dos escritos de Gentileza é sancionado por essa visão de mundo e pela postura propagandística e religiosa que o escritor expõe por meio de sua *persona*. Ele cria uma personagem que se inscreve no discurso como porta-voz de Jesus e, por isso, pode, em nome dele, por meio de sequências injuntivas, orientar seus filhos para uma vida mais agraciada, de acordo com os padrões religiosos. Acreditamos que esse fator seja central para a escolha por construções “paralelas”, dentre elas, o vínculo oracional por parataxe (DEVILLART, 2015, p. 116-117).

Nosso objetivo, neste artigo, consiste principalmente na identificação dos fatores pragmático-discursivos motivadores desses vínculos oracionais, que são mais frequentes nos textos do profeta. Também objetivamos investigar como aspectos externos ao sistema linguístico motivariam a organização do fluxo discursivo e a funcionalidade da articulação oracional por parataxe.

A título de organização, dividimos o artigo em quatro seções. Na primeira, falamos um pouco sobre o profeta Gentileza e sua obra. Na segunda, precisamos os pressupostos teóricos envolvidos na análise. Na terceira seção, partimos para a interpretação de algumas estruturas paratáticas presentes na obra do profeta. Na quarta, e última, levantamos algumas possíveis conclusões e futuros questionamentos.

2 GENTILEZA: VIDA E OBRA

Nesta seção, apresentamos uma pequena biografia do profeta, com especial atenção para os aspectos que possam auxiliar a interpretação linguística dos escritos. Portanto, interessa-nos saber:

- a. Como Gentileza era visto pelos membros da comunidade à qual pertencia?
- b. Como ele se posicionava socialmente?
- c. Até que ponto os fatores acima influenciaram a construção do seu discurso?

José Datrino nasceu no dia 11 de abril de 1917, em Cafelândia, cidade do interior paulista. Dividia a vida no campo com mais dez irmãos. Teve uma infância voltada para o trabalho na e com a terra. De escolaridade primária (não sabemos ao certo até que ano escolar), começou a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família.

Viveu como lavrador até os vinte anos de idade, quando decidiu mudar-se para o Rio de Janeiro. Após estabelecer-se na cidade, casou-se e teve cinco filhos. Ele obtinha seu sustento realizando fretes, principalmente nas proximidades da Rodoviária Novo Rio. Com o crescimento do negócio, abriu uma pequena transportadora no centro da cidade. Na época, possuía três caminhões, três terrenos e uma casa.

Bastante comovido com a desgraça do dia 17 de dezembro de 1961, quando o *Gran Circus Norte-Americano*, localizado em Niterói, pegou fogo e cerca de 400 pessoas morreram de forma desastrosa, José Datrino, segundo ele mesmo, por indicação divina, mudou seu nome para José Agradecido, o *Agraciado por Deus*. Segundo os relatos históricos, ele não perdeu nenhum familiar na tragédia,

o que contradiz muitas lendas sobre esse acontecimento.

O profeta dizia ter ouvido vozes que o mandavam abandonar tudo e seguir para o local da tragédia no intuito de confortar os que sofriam. De fato, estabeleceu-se no local do incêndio com um de seus caminhões, que se tornou a sua casa. Transformou o local em um grande jardim. Segundo ele dizia, o mundo era o circo queimado, que deveria ser “reforestado” de boas intenções, e suas flores representavam esta vida no novo mundo que nascia.

Gentileza, como ficou popularmente conhecido, pregava a abnegação dos bens “capitais dos filhos homens” para a salvação espiritual da humanidade. Vale ressaltar que, desde pequeno, acreditava que tinha uma missão muito importante no mundo. Nessa época, foi levado a “curandeiros espirituais” pelos seus pais, que perceberam que ele era “diferente” dos outros meninos. Depois de adulto, foi internado várias vezes como louco.

Ele vislumbrava uma vida terrena com mais amor, bondade e gentileza. Entre as décadas de 80 e 90, vestia-se como as figuras que conhecemos dos profetas bíblicos. O cabelo e a barba longos, a bata branca, confeccionada por ele mesmo, os estandartes nas mãos, que lembravam as tábulas dos dez mandamentos carregadas por Moisés, tudo emprestava-lhe um *status* quase divino.

O profeta deixou para as futuras gerações seus ensinamentos escritos nas pilastras do Viaduto do Caju, na cidade do Rio de Janeiro, fruto de seus 35 anos de pregação. Escreveu o seguinte sobre a escolha do local: “Nosso Brasil vai ser o país mais poderoso do mundo porque o Profeta Gentileza é patriota até no pé... toda bondade que vai crescer no mundo, vai ser por intermédio do Rio de Janeiro, porque o Profeta Gentileza é brasileiro.” (GUELMAN, 2000, p. 57).

Para deixar seus 56 escritos, o profeta demorou dez anos (entre as décadas de 80 e 90). Em 1996, decidiu retornar a Mirandópolis (SP), próximo à sua cidade natal, onde faleceu no dia 29 de maio, aos 79 anos. Um ano depois de sua morte, seus escritos foram “pintados” de cal cinza pela COMLURB (Companhia Municipal de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro). A intenção era “limpar” a cidade para a visita do Papa João Paulo II. Sua produção era, até então, conhecida como pichação de um “louco religioso”, sem nenhum mérito artístico, filosófico/ teológico ou linguístico.

Em janeiro de 1999, teve início o projeto RIO COM GENTILEZA, coordenado pelo Professor Leonardo Guelman (UFF), com o objetivo de restaurar os escritos que estavam praticamente destruídos. A Universidade Federal Fluminense, em conjunto com a Rodoviária Novo Rio e outras empresas, com apoio da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, iniciou o programa de restauração, finalizando-o em 2000. No Decreto nº 19.188, de 27 de novembro de 2000, foi determinado, pelo prefeito Luiz Conde, o tombamento das [...] 55 (cinquenta e cinco) pinturas/escritos de autoria de José Datrino, conhecido popularmente como Profeta Gentileza localizadas na estrutura do viaduto do Caju” (RIO DE JANEIRO, 2000).

Muitas pesquisas sobre o “universo” de Gentileza já foram realizadas, e sua obra hoje é reconhecida pelo valor cultural e artístico que empresta à cidade do Rio de Janeiro. Entre essas, temos a dissertação de mestrado de Guelman (1997) e a obra *Brasil: tempo de Gentileza* (2000), do mesmo autor. Ambos descrevem Gentileza como um artista que se formou a partir de um mito.

Gentileza foi uma personagem do fim do século, quando toda a mística com relação a esse evento pairava sobre a sociedade. O suposto final do mundo no ano 2000 instigava os noticiários e os comentários pelas ruas. Parece que Gentileza personificou a acusação desse mundo em chamas, que seria destruído como o circo. Disse ele: “A derrota de um circo queimado é um mundo representado, porque o mundo é redondo e o circo arredondado” (GUELMAN, 2000, p. 45).

Uma dicotomia pairava sobre a figura dele, como nos diz Carvalho (2004, p. 12, grifos nossos):

Por um lado, poderia parecer que as condições de produção no discurso de Gentileza asseguravam-lhe o “título” de profeta; por sua aparência e lugar bastante visível e de grande circulação de veículos e pessoas onde pintava suas pregações: viadutos, muros e pilastras. Por outro lado, essas mesmas condições de produção o colocariam em uma posição de louco, já que *essas palavras não eram proferidas e sim pintadas, como matérias plásticas*,

justapostas, sem conexão sintática entre si, não formando efetivamente enunciados que poderiam configurar uma profecia.

Em nossas pesquisas, confirmamos que as representações sociais de Gentileza giravam em torno de um mito. Lemos algumas declarações sobre ser ele um homem que atacava verbalmente, e até fisicamente, as pessoas na rua. Em outras, encontramos a figura de um homem terno que só queria divulgar o amor. Há, sem dúvida, contradições ou diferentes perspectivas sobre esses pontos de sua biografia.

Leonardo Boff via em Gentileza características típicas de profetas bíblicos. Dado Amaral, cineasta, dizia que ele era um louco com uma articulação, coerência, mensagem, com um discurso elaborado. Para Arthur Bispo do Rosário, Gentileza era um artista. (PEREIRA, 2008). Já para outros, principalmente para as pessoas que presenciaram suas pregações, o profeta delirava como fruto de uma crença religiosa intensa.

Não chegamos a uma conclusão sobre a saúde mental de Gentileza, nem esse é nosso objetivo. Para os que o chamavam de louco, ele respondia: “Sou maluco para te amar e louco para te salvar”. Louco ou profeta, Gentileza construiu um legado cultural representado pela língua, que agora nos propomos a investigar em alguns de seus aspectos. Sendo assim, identificamos alguns pontos que merecem destaque na representação social do profeta.

Com relação à obra de Gentileza, devemos destacar que se trata de uma verdadeira intervenção artística numa zona coberta de sujeira e poluição (visual, atmosférica e sonora): as imediações da rodoviária Novo Rio. Essa área degradada da capital fluminense contrasta com a predominância de cores alegres e fortes que procuram motivar, por si sós, uma relação mais agradável com a vida, já tão rotinizada e penosa.

Embora o profeta tenha escrito outros textos, principalmente poesias e relatos pessoais, os dados coletados para esta pesquisa são constituídos por 56 textos-murais pintados nas pilastras do Viaduto do Caju entre as décadas de 80 e 90. Os dados são públicos e não manipulados. Segundo Guelman (2000, p. 38), eles foram escritos numa sequência lógica aparente, por isso o conjunto pode ser chamado de “livro urbano”.

Os escritos recuperaram estruturas dos textos doutrinários e religiosos, em que é comum o uso da persuasão e da ilustração (por meio de metáforas, analogias e parábolas) para transmitir ensinamentos. Tendo essas características como parâmetros, para fins deste estudo, classificamos a obra do profeta como religioso-doutrinária, em que os vocativos e as sequências injuntivas predominam. Assumimos que os escritos de Gentileza são uma espécie de hieróglifos modernos, com função religiosa e didática.

Antes de encerrarmos esta seção, vale recuperarmos um importante ponto sobre a produção linguística de Gentileza. Para Carvalho (2004, p. 12, grifos nossos), citado anteriormente, as “[...] condições de produção o colocariam em uma posição de louco, já que essas palavras não eram proferidas e sim pintadas, como matérias plásticas, *justapostas, sem conexão sintática entre si*”. É verdade que Gentileza frequentemente utilizava formas paratáticas e justapostas em seu modo de escrever, entretanto, essas formas não podem ser consideradas como “sem conexão sintática”, visto que a parataxe congrega uma considerável complexidade de relações semânticas (LONGHIN-THOMAZI, 2011, p. 234) em um arranjo sintático com características próprias, como ficará mais claro ao longo do artigo.

Nesta seção, procuramos traçar um quadro que situasse o autor, a obra e seus propósitos pragmático-discursivos no contexto de produção. Tendo esse quadro em tela, na próxima seção, partimos para a base teórica que orienta a pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 A LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO (LFCU)

Para a LFCU, o estudo da língua, em nenhum momento, pode ser desvinculado do uso e de seus fatores externos. A língua é vista como um instrumento de comunicação maleável por conta das situações comunicativas que a pressionam. Essas pressões acabam por motivar a estrutura gramatical. Assim, a explicação para as estruturas gramaticais e discursivas deve ser procurada nas situações comunicativas, ou seja, nas condições pragmático-discursivas às quais os falantes estão submetidos (CUNHA; BISPO; SILVA, 2013).

A LFCU parte do pressuposto de que as línguas devem ser observadas levando em consideração tanto o contexto linguístico quanto a situação extralingüística. Considerando que a linguagem é uma atividade sociocultural, entendemos que a estrutura está a serviço de funções cognitivas e comunicativas (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016). Essa estrutura é parcialmente motivada e icônica, ou seja, a estrutura é relacionada ao sentido, e o sentido é contextualmente presente.

A língua é baseada nas experiências do indivíduo com o mundo. A habilidade desse indivíduo em construir estruturas linguísticas seria a mesma encontrada em outras habilidades, como a de pintar um quadro ou trocar um pneu. Esses procedimentos seguem uma ordenação, uma sequência analógica que é apreendida à medida que se tem contato com o mundo (BYBEE, 2010, p. 49 - 51).

Assim, a língua é uma espécie de rede, balizada por princípios interacionais, em que esquemas mentais se conectam e formam estruturas que refletem essa conexão. Os pesquisadores, então, devem se preocupar não só em entender a estrutura da linguagem, como também a relação dessa estrutura com o mundo que simboliza e o seu processamento (ROSÁRIO; WIEDEMER, 2014).

Nossa pesquisa insere-se em um modelo descritivo-analítico, e a metodologia leva em conta a interdependência de fatores comunicativos, cognitivos e sociais. Com base em nosso objeto de investigação, procuramos identificar e avaliar como esses fatores regulam a organização discursiva dos textos de Gentileza.

Apesar de a escrita de Gentileza não se filiar ao que preconiza a língua padrão, há uma organização que pode ser interpretada por meio da relação forma-função. Assim, propomos investigar essa relação a fim de demonstrar a coerência dos textos do profeta. Segundo Martellotta (2009), a análise feita pelas linhas funcionalistas (na qual esse trabalho se insere) é essencialmente qualitativa com suporte quantitativo, o que é evidenciado pelo perfil do *corpus* desta pesquisa, visto que nossa análise quantitativa fica restrita ao número de pilastras pintadas pelo profeta, ou seja, 56 ao todo.

Devemos destacar que, em uma perspectiva funcionalista, em que casos híbridos e fronteiriços são caros e bastante relevantes, nem sempre é possível precisar com exatidão a que categoria determinados dados se inserem. Logo, a presente análise pauta-se em uma perspectiva que considera as categorias como tendo limites difusos e sem contornos muito bem definidos. Essa perspectiva está na base da categorização linguística de base funcional (TAYLOR, 1992).

Para Martelotta (2009), não apenas a interdependência de fatores de natureza comunicativa, cognitiva, histórica, social e estrutural deve ser levada em conta na abordagem funcionalista. Devemos também analisar esses fatores na atuação contextual, em que entram os aspectos semânticos e pragmático-discursivos. Isso naturalmente carreia uma maior complexidade para a análise, com impasses e algumas dificuldades. Por outro lado, torna-a mais abrangente e completa.

Interessa-nos saber como o profeta constrói o seu discurso e como as regularidades são apresentadas em sua obra. Consideramos que Gentileza usa estratégias comunicativas em seu texto para atingir fins comunicativos específicos. As estratégias passam pela relação entre homem e mundo natural para determinar o mundo linguístico (GIVÓN, 1995). Essa perspectiva está em consonância com uma visão teórica mais moderna, como a de Traugott e Trousdale (2013), quando afirmam que a língua é uma rede conceitual, uma espécie de quadro em que se intercambiam aspectos internos ao sistema linguístico e fatores externos à língua.

3.2. A ICONICIDADE

Gentileza direciona seu discurso a quem ele chama de *filhos*, o que colabora para marcar semântica e pragmaticamente a característica religiosa de sua obra. O seu texto serve ao propósito de aconselhar as pessoas, para que abandonem determinadas posturas (“NÃO USEM PROBLEMAS”) e adotem outras (“USEM AMOR”). As pressões pragmático-discursivas começam quando o profeta constrói uma *persona* que incorpora um discurso com propósito didático-religioso, por isso o uso da língua vem acompanhado de função pragmática específica. O discurso seria, então, a forma de Gentileza se mostrar como profeta e, assim, poder agir sobre os leitores, seus filhos.

Nesse ponto, assumimos o pressuposto teórico da iconicidade como meio capaz de nos conduzir à investigação de como as formas linguísticas estão relacionadas às funções que exercem. Para nós, as propriedades de semelhança e analogia entre signo e referente, características do ícone, estariam na natureza da linguagem e agiriam basicamente no momento da interação. Para a LFCU, a iconicidade é definida:

[...] como a correlação natural entre forma e função, entre código linguístico (expressão) e seu designatum (conteúdo). Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana. (FURTADO DA CUNHA; RIOS DE OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2003, p. 29)

Peirce (apud WILSON; MARTELOTTA, 2011) propõe que a sintaxe das línguas naturais não é totalmente arbitrária, e sim isomórfica. Sendo assim, a relação entre forma e função seria transparente. Na LFCU, entendemos esse isomorfismo de forma moderada, pois, muitas vezes, fica difícil identificar o *designatum* na estrutura. Consideramos que nas línguas humanas os princípios mais icônicos (cognitivamente motivados) interagem com princípios mais simbólicos (cognitivamente arbitrários).

Defendemos que a iconicidade é um processo mais primitivo de representação da realidade, por ser o ícone o produto de um processamento cognitivo mais simples do que o símbolo (segundo a tipologia de Peirce). O ícone, assim como o índice, é menos arbitrário do que o símbolo. Assim, a iconicidade teria motivado o início das construções linguísticas, que rumariam em direção à arbitrariedade e à abstração simbólica do alfabeto.

A primeira língua deve ter sido de motivação icônica, muito antes do alfabeto fonético. Por exemplo: os hieróglifos são mais icônicos do que a escrita alfabetica, pois a semelhança entre o pictórico e o conceito é muito mais transparente. Por conta dessa motivação, os princípios icônicos seriam mais individuais e criativos, por isso mais salientes no discurso. Já os princípios simbólicos, por serem mais coletivos e automatizados, seriam mais salientes na gramática.

Inicialmente, acreditava-se que a iconicidade estaria baseada na relação “um para um”, apenas uma forma para um sentido e vice-versa. Essa versão inicial e mais radical, entretanto, foi reformulada pela constatação de que podem existir duas ou mais formas de articular sentidos correspondentes. Essa nova versão pressupõe uma maior liberdade de escolha do usuário no momento da interação, bem como uma maior adequação às necessidades expressivas.

As formas linguísticas não só refletem as funções, como também são pressionadas por essas funções. Se algo é posto em uso, é consequência de alguma função. As formas desempenham, assim, papéis no discurso, que tentam ser explicados a partir do princípio da iconicidade. Na versão mais branda (GIVÓN, 1984), esse princípio é subdividido em:

I. Subprincípio da quantidade: quanto maior a quantidade de informação, maior será a quantidade de forma. Já que a estrutura exprime o conceito que expressa, o que é mais complexo e não esperado na interação é expresso por mecanismos linguísticos mais complexos.

II. Subprincípio da ordenação linear: a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar na construção do discurso. A ordem dos elementos revela a ordem de importância para o usuário. Esse subprincípio não só está vinculado às necessidades expressivas e aos propósitos discursivos dos usuários, como também ao tipo de texto produzido. Por exemplo, em narrativas, a sucessão dos acontecimentos é responsável pela ordem do texto.

III. Subprincípio da integração: conteúdos mais próximos cognitivamente também serão mais integrados no nível da codificação. O que está mentalmente junto se apresenta sintaticamente junto.

A iconicidade fornece-nos suporte teórico para a compreensão de como os escritos analisados possuem marcas discursivas motivadas por fatores comunicativos e cognitivos. As estruturas linguísticas codificam os propósitos pragmático-discursivos do profeta Gentileza. Deve-se destacar que Gentileza não usa pontuação segundo a norma padrão. Isso interfere na descrição linguística, ainda mais quando se trata de integração de orações, mas ao mesmo tempo, consideramos que essa estrutura, mais ambígua, torna o texto um objeto lúdico e criativo, capaz de atender a necessidades comunicativas específicas.

Como a falta de pontuação formal atrelada ao sentido pragmático e criativo dos textos traduz-se em uma dificuldade para análise, tomamos como base o conceito de *unidade retórica*, de Matthiessen e Thompson (1988), desenvolvido pela Teoria da Estrutura Retórica (RST), tema da próxima subseção.

3.3. UNIDADES RETÓRICAS

Matthiessen e Thompson (1988) propõem uma perspectiva de análise das orações não-encaixadas segundo um conjunto de relações textuais. Para eles, a organização retórica do discurso reflete-se na combinação de orações. A relação retórica entre partes do texto está ligada ao funcionamento deste como meio de atingir objetivos comunicativos. Para identificar essa relação, o texto é dividido em unidades retóricas, que podem ser ordenadas por uma relação núcleo-satélite ou por uma relação de listagem.

Os autores (cf. HALLIDAY, 1985) postulam que há dois tipos de interdependência oracional: a projeção e a expansão. A segunda pode ser representada por meio de três diferentes mecanismos: elaboração, extensão e realce. Na elaboração, uma oração elabora o significado de outra oração, reformulando-a, comentando-a ou especificando-a. Na extensão, uma oração estende o significado de outra ao acrescentar algo novo, que pode representar uma exceção ou oferecer uma alternativa. Na expansão por realce, uma oração realça o significado de outra ao fornecer traços circunstanciais.

Vejamos o escrito abaixo:

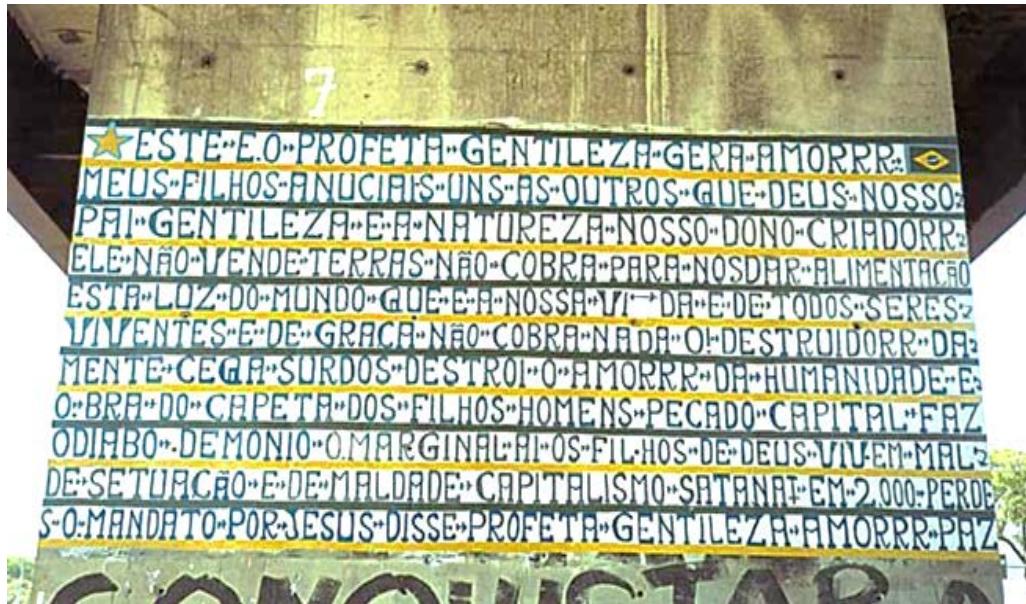


Figura 2: foto da pilastra 7

Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

Dividimos o mural em três setores:

Setor 1: apresentação / saudação – 1^a linha;

Setor 2: mensagem;

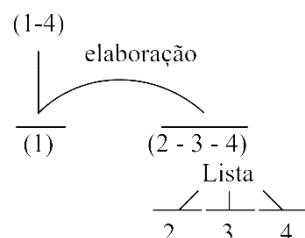
Setor 3: assinatura – última linha.

O setor 1 funciona como uma espécie de apresentação, de preparação, um título ou saudação para o que vem em seguida. O setor 3 aparece como uma espécie de assinatura, que reforça a posição de Gentileza como enviado de Deus. No setor 2, que ocupa a posição central do mural, há o que chamamos de mensagem, na qual nossa análise se concentrará.

Em parte da mensagem temos:

1. MEUS FILHOS ANUNCIAIS UNS AOS OUTROS QUE DEUS NOSSO PAI GENTILEZA É A NATUREZA NOSSO DONO CRIADOR (linhas 2 e 3)
2. ELE NÃO VENDE TERRAS (linha 4)
3. NÃO COBRA PARA NOSDAR ALIMENTAÇÃO (linha 4)
4. ESTA LUZ DO MUNDO (QUE É A NOSSA VIDA E DE TODOS OS SERES VIVENTES) E DE GRAÇA NÃO COBRA NADA (linhas 5 e 6)

Esquematizando esse trecho em unidades retóricas ou informacionais teríamos:



As unidades 2, 3 e 4, em conjunto, funcionam como elaboração da unidade 1, exemplificando-a, e são postas em lista, numa organização por parataxe. Na parataxe, teríamos a unidade 1 como a ideia primária, e as unidades 2, 3 e 4 como os segmentos que ampliam o sentido do segmento anterior.

Retornando ao texto, vejamos o conteúdo da unidade 5:

5. O DESTRUIDOR DA MENTE CEGA SURDOS DESTRÓI O AMOR DA HUMANIDADE (linhas 6 e 7)

Essa é uma unidade que está em contraste com o conjunto anterior, pois estabelece uma oposição semântica entre o bem (Deus), exposto pelo conjunto (1-4), e o mal (diabo). Dentro dessa unidade, vemos que também há uma relação de lista (semanticamente crescente): *cega surdos* (ensurdece) e *destrói o amor da humanidade*.

Os textos de Gentileza, segundo a análise por unidades retóricas, são basicamente formados por estruturas paralelas, que, como já havíamos dito anteriormente, aparecem na organização dos murais, tanto na plástica quanto no paralelismo linguístico, de cunho sintático-semântico. Essa análise das unidades retóricas auxilia na interpretação dos textos do profeta no sentido de que, na falta de pontuação formal, tenta estipular vínculos oracionais a partir não só de traços sintáticos, mas considerando, também, traços semânticos, discursivos e pragmáticos (DEVILLART, 2015).

3.4. PARATAXE

De acordo com Halliday (1985), há dois tipos de combinação entre orações: a parataxe e a hipotaxe. No primeiro caso, a relação é estabelecida por elementos de igual estatuto, sem que um dependa do outro. No segundo, os elementos não têm o mesmo estatuto, já que um modifica o outro, ou seja, o modificador depende do modificado. Halliday também fala em encaixamento, ou seja, quando uma oração funciona como elemento constituinte de outra.

Lehmann (1988) e Hopper e Traugott (2003) igualmente adotam uma distinção entre parataxe e hipotaxe. Ao primeiro termo, associam as noções de autonomia, ausência de relação hierárquica, menor dependência e integração. Com relação à hipotaxe, o fenômeno seria definido como um caso de dependência relativa, maior integração, maior dependência.

Ao contrário do que alguns gramáticos afirmam, os segmentos paratáticos, em geral, não permitem inversão de ordem, pois isso acarreta prejuízo de natureza semântica ou pragmática. Atento a esse importante aspecto, Halliday (1985) afirma que o segmento que aparece primeiramente na sequência paratática é chamado de *primário* ou *inicial*. O segmento seguinte é denominado *secundário* ou *de continuação*. Vale destacar que os termos apresentados não fazem referência a juízo de valor ou grau de importância.

Recuperando o exemplo anterior, temos:

1. MEUS FILHOS ANUNCIAIS UNS AOS OUTROS QUE DEUS NOSSO PAI GENTILEZA É A NATUREZA
NOSSO DONO CRIADOR
2. ELE NÃO VENDE TERRAS
3. NÃO COBRA PARA NOSDAR ALIMENTAÇÃO

A unidade 1 seria a primária ou inicial, pois ela veicula informação importante para a decodificação das unidades 2 e 3, que seriam as secundárias ou de continuação. O pronome na unidade 2 é anafórico e está relacionado a DEUS, presente na unidade 1. Já na unidade 3, o pronome é suprimido (por questão de economia linguística e coesão textual). Comprovamos que existe, de fato, um vínculo semântico entre as orações, e a inversão das unidades prejudicaria o fluxo discursivo, logo há uma ordenação linear, como pressupõe o subprincípio da iconicidade.

Uma questão que ainda precisa ser discutida, nesse âmbito, é a tese da suposta maior “simplicidade” da parataxe em relação à hipotaxe e ao encaixamento. Quanto a essa questão, Longhin-Thomazi (2011, p. 235) afirma:

[...] recupero uma discussão antiga, um tanto cercada de estereótipos, que consiste em atribuir simplicidade à parataxe e complexidade à hipotaxe e em sustentar que entre elas haveria uma passagem progressiva – da composição menos para a mais complexa – observável na filogênese e na ontogênese (LA FAUCI, 2007). Desses pressupostos derivam as afirmações de que a parataxe é um traço da sintaxe da língua falada, da língua das crianças e dos aprendizes, e também das línguas históricas em suas fases pretéritas. Juntamente com La Fauci (2007), entendo que a fragilidade dessas afirmações e que o tipo de contraste que elas alimentam entre parataxe (sintaxe menos rica) e hipotaxe (sintaxe mais rica) se devem, em grande parte, à desconsideração das tradições textuais e à correlação equivocada que se estabelece entre simplicidade e oralidade.

Comungamos com a posição de Longhin-Thomazi (2011), ao afirmar que a parataxe não é uma estratégia dotada de menor complexidade em relação à hipotaxe e à subordinação. Em outras palavras, as construções paratáticas não são “pobres” no que concerne à veiculação das informações. Ao contrário, a parataxe é uma estratégia acertada para a codificação de todo binarismo do texto de Gentileza, em suas posições marcadamente maniqueístas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Ao analisarmos o *corpus* sob a perspectiva das unidades retóricas, constatamos que há forte predominância de estruturas paratáticas. No total de 56 escritos, foram identificados 51 vínculos por parataxe, 15 por encaixamento ou subordinação e apenas 1 caso por hipotaxe.

Distribuição de frequência de acordo com o tipo de relação entre orações

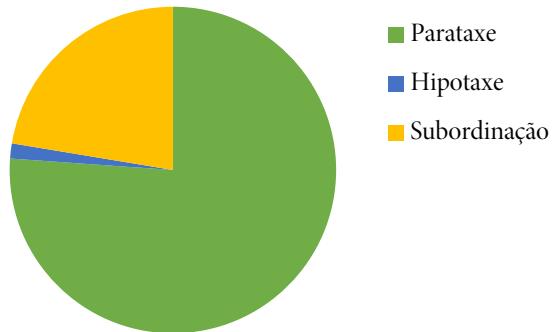


Gráfico 1: Relações entre orações

Fonte: produzido pelos autores.

Esses dados, de base quantitativa, corroboram uma de nossas principais hipóteses: a de que os escritos do Profeta Gentileza seriam de caráter fortemente paratático. Essa constatação atrela-se à ideia de que a organização informacional está bastante vinculada a aspectos pragmático-discursivos e cognitivos próprios do discurso menos integrado, menos hierárquico e menos dependente do ponto de vista sintático.

Uma das razões para o uso maciço desse modo de organização discursiva seria o didatismo, frequente em textos religiosos, e mais bem desenvolvido, para fins pragmáticos, por meio de construções paratáticas. Assim, há, de fato, motivações externas ao sistema linguístico que sancionam, no caso dos escritos do Profeta Gentileza, o uso preferencial de construções paratáticas, e não hipotáticas

ou subordinadas. Dentre essas motivações, estaria a oposição entre o “bem” e o “mal”, entre a “boa” e a “má conduta”, que conduzem o texto ao efeito de permanente paralelismo, que está no cerne do processo de coordenação.

Isso também nos leva a refletir sobre a correspondência forma-função na observação do princípio da iconicidade. Fatores de ordem cognitiva são levados em conta quando pressupomos que a estrutura da língua é determinada pelas experiências adquiridas no contato com o mundo e arquivadas na memória. As construções usadas pelo profeta são reflexos de estruturas cognitivas apreendidas nas relações sociointerativas e adaptadas a propósitos pragmático-discursivos próprios.

Voltando à nossa reflexão sobre a plástica dos escritos do profeta, identificamos que existe uma dicotomia entre o concreto das pilastras e o ambiente urbano, que simbolizariam o cotidiano (o material e o ritualizado), e o colorido dos painéis, com uma significação ligada à transgressão, ao diferente, ao novo. Essa dicotomia pode estar relacionada ao questionamento da rotina diária, apreendida no local escolhido por Gentileza: a rodoviária e o trânsito caótico do centro da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um local onde impera o discurso automatizado nas relações humanas. As pessoas pouco se cumprimentam, pois o corre-corre do cotidiano as afasta da gentileza com o outro. Talvez seja propósito do profeta a subversão dessa “ordem” e a reestruturação dessas relações. Para tanto, usaria a oposição como estratégia discursiva para fins didáticos (DEVILLART, 2015, p. 103).

No discurso, as ideias de Gentileza são basicamente codificadas por sequências declarativas e por sequências injuntivas. As sequências declarativas servem como uma espécie de esclarecimento sobre o mundo material e espiritual, já as injuntivas funcionam como conselhos dirigidos aos leitores. O aspecto comum é que ambas as sequências são usadas para codificar sentidos opostos.

Vejamos abaixo:

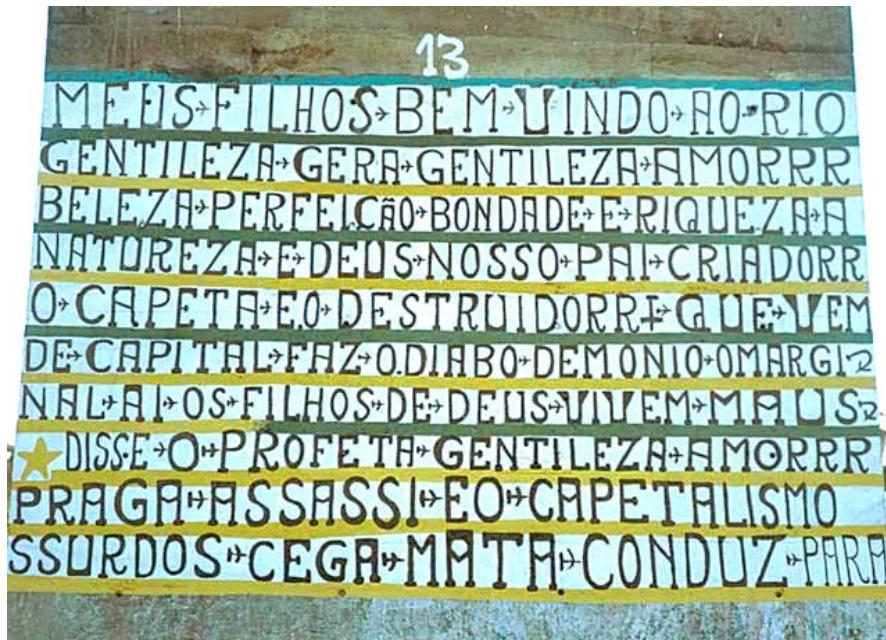


Figura 3: foto da pilastra 13
Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

Em primeiro lugar, na cadeia sintagmática, o profeta expõe ideias relacionadas a *gentileza, amor, Deus e Natureza*. Logo em seguida, aparecem conceitos ligados ao mal, como *capeta, diabo, destruidor*. Selecionando as unidades que compõem essa oposição central, temos:

1. A NATUREZA E DEUS NOSSO PAI CRIADOR (linhas 3 e 4)
2. O CAPETA E O DESTRUIDOR (linha 5)

Pelo subprincípio da integração, o que é processado cognitivamente junto é posto sintaticamente junto. Gentileza descreve o bem para depois falar sobre o mal. Isso se daria por conta da intenção comunicativa de demonstrar o mundo, que, segundo ele, não era percebido pelos seus filhos.

Esse exemplo serve para que possamos diferenciar o tratamento organizacional que Gentileza dá ao seu discurso. Nas sequências declarativas, as orações com carga semântica positiva aparecem em primeiro lugar na cadeia sintagmática; já nas injuntivas, a ordem se inverte. Isso ocorre na pilastra abaixo:

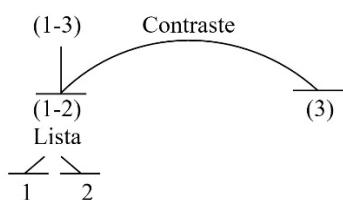


Figura 4: foto da pilastra 1

Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

Na figura 4, fica clara a oposição entre as cores das letras (verde e preta). O verde é vida, como está na primeira linha, e o preto está relacionado ao conteúdo semântico ligado ao mal, representado por palavras como *praga, assassino, mata* e *abismo* (linhas 10, 11, 12 e 13). Para nós, essa simbologia seria transferida para o nível discursivo. Observemos:

- 1- NÃO USEM PROBLEMAS (linha 4)
- 2- NÃO USEM POBREZA (linha 5)
- 3- USEM AMOR DO GENTILEZA (linha 6)



De modo geral, todas as três unidades estão vinculadas por parataxe, mas sob a perspectiva das unidades retóricas, podemos dizer que, nas unidades 1 e 2, há uma representação em lista, e a unidade 3 funciona como oposição (ou contraste) em relação a elas. Um caso similar é apresentado no escrito 3 (figura 5):



Figura 5: foto da pilastra 3

Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

Tanto o exemplo da figura 4 quanto o da figura 5 apresentam parataxe, que parece ser mais funcional ao propósito do escritor. Quando pensamos que Gentileza explorava em seus textos o contraste entre o bem e o mal, o certo e o errado, Deus e o diabo, podemos supor que essa oposição, advinda dos dogmas religiosos, é muito mais bem exposta por meio da estrutura da língua por vínculos sintáticos menos integrados, ou seja, pela parataxe, codificada nos escritos de forma bastante paralelística.

As adversativas constituem a forma canônica ou mais prototípica, no discurso formal, para a exposição da ideia de contraste semântico. Por outro lado, como vimos na figura 5, a falta de conectores adversativos típicos não compromete a interpretação do texto, pois o contexto³ se encarrega de veicular o valor contrastivo, tanto no nível semântico quanto pragmático.

Os ensinamentos do profeta, no que diz respeito à ideia de adversatividade, opõem sentidos no fluxo discursivo, e esses sentidos estão sujeitos a uma ordem preferencial. Assim, nas sequências injuntivas, como nas figuras 4 e 5, as unidades informacionais que codificam a ideia do errado (mal) aparecem primeiramente, e as que codificam o certo (bem) vêm em posição posterior.

Para Oliveira (2009, p.90), desde os antigos gregos, a ordem afirmação-negação “[...] já era preservada como um apelo cognitivo de processamento de informações de contraexpectativa, comprovando-se pelas palavras de Aristóteles (OLIVEIRA, 2009, p.90): “[...] a primeira é a afirmação, a negação é a seguinte”. Essas construções se emparelham de uma forma já institucionalizada e o subprincípio da ordenação linear parece ditar essa sequência preferencial (afirmativa-negativa), com base em conceptualizações humanas do mundo.

Entretanto, o que acontece é o contrário na organização das sequências injuntivas nos textos analisados. Um pressuposto givóniano (GÍVON, 1995, p. 369) postula que a ordem temporal em que os eventos ocorrem será refletida na ordem da codificação linguística. Logo, os “filhos” erram antes de serem repreendidos e de terem a possibilidade de alcançarem o certo. A ordenação icônica vai do que é errado para o que é certo. É como se a segunda oração (oração secundária ou de continuidade) retomasse a informação da primeira, apagando-a e retificando-a por meio de contraste.

³ Entendemos por contexto o conceito referido por Traugott e Trousdale (2013, p. 196) e definido por eles como “entorno linguístico”, em que se inclui sintaxe, morfologia, fonologia, semântica, inferência pragmática, modalidade e contextos sociolinguísticos e discursivos.

Considerando fatores internos ao sistema, poderíamos dizer que as orações paratáticas podem ser comutadas e podem sofrer alteração na sua ordem de colocação, mas se levarmos em conta os fatores pragmáticos, veremos que a comutação quebraria a coerência e a organização discursiva. A escolha da ordem no fluxo discursivo está em consonância com as representações de Gentileza como enviado de Jesus. Ele é aquele que pode apontar o que acontece de mal e tem o poder de direcionar os homens e as mulheres, por meio da injunção, ao caminho do bem.

Gentileza, seguindo os seus valores, percebe o que está errado e depois ensina o correto. Isso mostra que, nos vínculos por parataxe, a ordem das unidades informacionais pode ser iconicamente motivada, porque os segmentos são organizados segundo uma ordem temporal e cognitiva. Nesse sentido, a comutação da ordem das orações causaria prejuízos pragmáticos e uma possível anarquia na cadeia sintagmática.

Levamos também em conta que as construções paratáticas são sequências relativamente curtas, de estrutura semelhante, que servem, geralmente, para expor ideias que vão se acumulando no fluxo discursivo. Assim, o subprincípio da quantidade atuaria na enumeração de construções de igual estatuto no eixo sintagmático e que apresentam *links* na cadeia paradigmática. Ou seja, na construção paratática, as unidades informacionais se equivalem sintaticamente e se relacionam semanticamente obedecendo a alguma ordem sancionada ou habilitada por pressões contextuais.

Ainda quanto ao subprincípio da quantidade, há uma acumulação de sentidos quando novas informações vão sendo adicionadas a velhas, como um *crescendum* de ideias que se sobrepõem no texto. Vejamos abaixo:



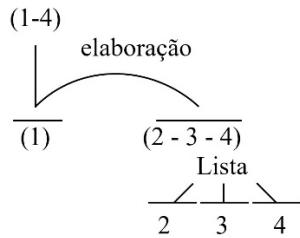
Figura 6: foto da pilastra 44

Fonte: Rio Com Gentileza (2014)

Na figura 11, temos:

1. NÃO PENSEM EM DINHEIRO (linhas 1 e 2)
2. ELE É O CAPETA (linha 3)

3. CAPITALISMO CEGA A HUMANIDADE (linhas 4 e 5)
4. E LEVA PARA O ABISMO O SUJO CAPITALISMO (linhas 6, 7 e 8)



A unidade 1 é a oração primária, pois é a que carrega a lição direcionada aos leitores, segundo o propósito pragmático do profeta. As unidades 2, 3 e 4 elaboram a unidade 1, ou seja, aumentam o conteúdo semântico relacionado ao “dinheiro”. Embora a relação entre todas as unidades seja por parataxe, há uma elaboração de conteúdos, postos em lista (2, 3 e 4), que vão sendo somados à ideia da unidade 1 no direcionamento do discurso e na ampliação de sentidos.

No exemplo anterior, a organização discursiva seria motivada pelo princípio de apontar o que está errado na sociedade por meio de uma sequência injuntiva (NÃO PENSEM EM DINHEIRO) e da exemplificação dessa noção para maior esclarecimento (ELE É O CAPETA...), o que é um aspecto comum nos textos didáticos. A parataxe segue como um recurso usado para explicar gradualmente a informação, utilizando mais codificação e ampliando, assim, o sentido.

Ainda com relação aos mecanismos sintáticos paratáticos, defendemos que a não utilização de elementos coesivos demanda um esforço cognitivo maior por parte do leitor, que precisa reconstruir as relações lógico-semânticas no texto, sem o auxílio de pistas sintáticas, como os conectivos. Logo, pelo menos no nível semântico-pragmático, não se pode falar em simplicidade, uma vez que as estruturas utilizadas são contextualmente dependentes, no âmbito de suas condições de produção.

Ademais, é comum que os textos religiosos e os propagandísticos trabalhem com a repetição de estruturas mais curtas, mais apreensíveis cognitivamente. A parataxe, por sua vez, está mais próxima dessa característica textual do que a hipotaxe e a subordinação. Hipotetizamos que, se Gentileza escreve em nome da divindade a fim de orientar seus filhos, a parataxe seria mais funcional, pois essas construções têm por característica serem mais diretas do ponto de vista sintático e cognitivo. Aliás, ainda segundo Longhin-Thomazi (2011, p. 238), “[...] o trabalho de elaboração mental, exigido por uma sintaxe menos explícita, tende a resultar em uma maior fixação de fatos na memória se comparado à simples recepção de algo [...] explícito”. Assim, a parataxe é também adequada devido às possibilidades de memorização desencadeadas por esse processo sintático, o que vai ao encontro das intenções do Profeta Gentileza.

5 CONCLUSÃO

Gentileza “cria” uma *persona* que representa um enviado divino, por isso seus escritos transmitem reflexões sobre a atitude dos homens diante do mundo, ensinam e apontam caminhos para a salvação da humanidade. A codificação linguística utilizada por Gentileza pode não seguir as regras da norma padrão em alguns aspectos, principalmente o ortográfico, mas apresenta uma estruturação genuinamente motivada pelo uso e eficiente do ponto de vista estético e comunicativo.

Esse tipo de texto, que tem, por um lado, uma influência religiosa muito forte e, por outro, uma veia propagandística, por servir como divulgação de ideias, favorece as estruturas paratáticas. Isso é reforçado pelo paralelismo entre as cores e pelos paralelismos sintático-semânticos.

Assim, a pesquisa demonstrou que a parataxe seria mais funcional ao propósito comunicativo do profeta porque:

- a) é composta por orações mais curtas, e mais fáceis de serem repetidas, aspecto comum nos textos propagandísticos;
- b) a oposição entre bem e mal, comum nos textos religiosos, tem uma melhor organização discursiva quando expressa por parataxe, já que é algo paralelístico.

A parataxe foi recrutada em maior número, pois o objetivo era expressar conselhos e ordens de forma mais direta e rápida. As estruturas paratáticas podem alcançar determinados efeitos discursivos e pragmáticos como, por exemplo, fazer os leitores refletirem sobre a dicotomia mal *vs* bem e, a partir dessa reflexão, sobre a sua participação no mundo. Por conta disso, acreditamos que os vínculos oracionais por parataxe constituem uma importante estratégia discursiva, já que, ao usá-los, o profeta vai motivando e/ou orientando os leitores, de forma direta e repetitiva, a seguirem, segundo ele, o que é correto.

A parataxe é uma espécie de escrita encadeada, estruturada de modo sincopado, mas que mantém o discurso coeso e coerente no momento em que as partes se juntam para formar um todo significativo. Vimos, por exemplo, que alguns textos de Gentileza produzem uma leitura adversativa em construções que não apresentam conjunção adversativa codificada. Diferentes fatores linguísticos e extralingüísticos favoreceriam essa interpretação, tendo a motivação icônica como mecanismo central. Portanto, não podemos analisar as formas linguísticas se não focamos o nível textual e extratextual. Na falta de conectores conjuntivos, que orientam os leitores para os efeitos sugeridos pelo escritor, entra em cena todo o contexto.

A ordem na parataxe é outro fator importante, pois uma inversão causaria prejuízo semântico ao conjunto textual. A inversão de segmentos coordenados pode macular o fluxo discursivo e, consequentemente, a coerência textual. Pressupomos que esse ponto seja útil para que possamos aprofundar o estudo das estruturas paratáticas, ao considerarmos que a organização das orações se faz no discurso, e não no âmbito puramente oracional ou frasal.

Necessitamos de um estudo mais amplo sobre a ordenação das orações vinculadas por parataxe, considerando os gêneros, os tipos e as sequências textuais. Consideraremos o processo de articulação de orações um fenômeno discursivo, que tem o texto como unidade linguística. Diferencia-se, assim, dos estudos tradicionais, em que, como já afirmamos, a importância é dada ao nível da oração e, em alguns casos, apenas ao período, que é considerado como *locus* do vínculo oracional.

REFERÊNCIAS

- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- CARVALHO, G. de C. *Discurso religioso na loucura*. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Letras, Rio de Janeiro, 2004.
- CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M; CUNHA, M. A. F. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X: FAPERJ, 2013. p. 13-40.
- DEVILLART, J. M. B. *A iconicidade no discurso do profeta Gentileza*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1995.

_____. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. I. New York: Academic Press, 1984.

GUELMAN, L. C. *Brasil: tempo de Gentileza*. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. *UNIVVVERSSO GENTILEZA: a gênese de um mito contemporâneo*. Niterói: Pontuar, 1997.

GUIMARÃES, L. *As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo*. São Paulo: Annablume, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization across clauses. In: _____. *Grammaticalization*. CUP: Cambridge, 2003. p. 175-211.

LEHMAN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J. THOMPSON S. A. (Ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 181-225.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. In: *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Online), v. 55, p. 225-248, 2011.

MARTELOTTA, M. Funcionalismo e metodologia quantitativa. In: OLIVEIRA, M.; ROSÁRIO, I. C. (Org.). *Pesquisa em linguística funcional: convergências e divergências*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2009. p. 1-20.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. The structure of discourse and 'subordination'. In: HAIMAN; THOMPSON, S. (Ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 198. P. 275-329.

OLIVEIRA, M. J. *Conectores adversativos na fala natalense: uma análise funcionalista com implicações para o ensino*. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PEREIRA, R. Gentileza: o louco de Deus. In: *Jornal da UFRJ*, Ano 3, n. 34, maio de 2008, p.32. Disponível em:< <http://www.ufrj.br/docs/jornal/2008-maio-JornalUFRJ34.pdf>> Acesso em: 02 out. 2013.

RIO COM GENTILEZA. Disponível em: <<http://www.riocomgentileza.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 19.188, de 27 de novembro de 2000. Determina o tombamento dos bens culturais que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, RJ, 28 nov. 2000.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 60, n. 2, p.233-259, 2016.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: University Press, 2013.

WIEDEMER, M. L.; ROSÁRIO, I. C. Língua em uso: gramática, discurso e construções. *Revista Soletrar*, São Gonçalo - RJ, n. 2, p. 1-11, 2014.

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. E. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 71 – 87.

Recebido em 19/06/2016. Aceito em 08/04/2017.

A METODOLOGIA DE ARTIGOS ACADÊMICOS EM DIFERENTES CULTURAS DISCIPLINARES

LA METODOLOGÍA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS EN DIFERENTES CULTURAS
DISCIPLINARIAS

THE ACADEMIC ARTICLES' METHODOLOGY IN DIFFERENT
DISCIPLINARY CULTURES

Cibele Gadelha Bernardino*

Raquel Leite Saboia da Costa**

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: Neste artigo, como principal objetivo, analisamos e comparamos a descrição sociorretórica da unidade de Metodologia do gênero artigo experimental em culturas disciplinares distintas, a saber: Linguística e Medicina. Como norte teórico-metodológico, baseamo-nos em Swales (1990) (modelo CARS – *Create a Research Space*), Oliveira (2002, 2003) e Nwogu (1997) para a descrição sociorretórica e em Hyland (2000, 2009) para a discussão acerca das culturas disciplinares. Os resultados da análise do *corpus*, que é composto por dez artigos de cada área publicados em periódicos Qualis A ou B e em anais de congressos, indicaram que as características inerentes a cada cultura influenciaram na distribuição das informações nos textos e revelaram comportamentos sociorretóricos distintos para cada área disciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo experimental. Metodologia. Culturas disciplinares. Descrição sociorretórica.

RESUMEN: En este artículo, como objetivo principal, analizamos y comparamos la descripción sociorretórica de la unidad de Metodología del género artículo experimental en diferentes culturas disciplinarias: Lingüística y Medicina. Como norte teórico y metodológico, nos basamos en Swales (1990) (modelo CARS – *Create a Research Space*), Oliveira (2002, 2003) y Nwogu (1997) para la descripción sociorretórica y en Hyland (2000, 2009) para la discusión de las culturas disciplinarias. Los resultados de la análisis

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Curso de Letras da Uece. Vice-Cordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE. Cordenadora do projeto Práticas discursivas em comunidades disciplinares acadêmicas e do grupo de pesquisa Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA). E-mail: cibelegadelhab@gmail.com.

** Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Vinculada ao projeto de pesquisa Práticas discursivas em comunidades disciplinares acadêmicas e ao grupo de pesquisa Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA), coordenados pela Prof.ª Dr.ª Cibele Gadelha Bernardino. E-mail: raquel.leite@gmail.com.

del corpus, que consta de diez artículos de cada área publicados en revistas Qualis A y B y en actas de congresos, indicaron que las características de las culturas influenciaron en la distribución de información en los textos y revelaban comportamientos sociorretóricos diferentes para cada área.

PALABRAS CLAVE: Artículo experimental. Metodología. Culturas disciplinarias. Descripción sociorretórica.

ABSTRACT: In this article, as main objective, we investigated and compared the socio-rhetoric description of the Methodology unit on the experimental article genre in different disciplinary cultures, namely in the Linguistics field and in the Medicine field. We based our studies on Swales (1990) (CARS model – *Create a Research Space*), Oliveira (2002, 2003) and Nwogu (1997) for the socio-rhetorical description, and on Hyland (2000, 20009) for discussing disciplinary cultures. From the analysis of a *corpus*, composed by ten articles of each area published in A and B Qualis journals and congress proceedings, our results pointed out culture particularities impact on the distribution of information in texts and revealed different socio-rhetorical descriptions in the two fields.

KEYWORDS: Experimental article. Methodology. Disciplinary cultures. Socio-rhetorical description.

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais acadêmicos, a exemplo da resenha, do resumo e do artigo científico, permeiam a academia, a qual é considerada o espaço privilegiado para a construção e a discussão de conhecimentos novos. Os gêneros, então, constroem e instituem crenças, valores, formas de interação e alianças entre os pares da comunidade acadêmica, levando-nos a crer que seu funcionamento reflete e, ao mesmo tempo, constrói o funcionamento da própria comunidade discursiva (SWALES, 1990) da academia e de suas diferentes culturas disciplinares.

De modo particular, o artigo experimental (BERNARDINO, 2007) considera mais rigorosamente requisitos acadêmicos em termos de organização textual e escolhas linguísticas (LIM, 2006). Sua importância reside especialmente na propagação de pesquisas essenciais à sobrevivência de culturas disciplinares tanto no que tange à manutenção das diversas disciplinas quanto no que tange à reputação pessoal de pesquisadores (HYLAND, 1997).

Diante desse cenário, percebemos que os gêneros textuais, principalmente os acadêmicos, permitem um maior controle do poder de generalização, agrupando textos com semelhanças em termos de objetivos retóricos, forma e audiência (HYLAND, 2005) e possibilitando-nos conhecer aquilo que está implícito em culturas acadêmicas diversas (HYLAND, 1997).

Considerando o que expusemos, partindo da premissa de que cada comunidade acadêmico-científica possui convenções, normas, nomenclaturas e metodologias particulares para a produção de seus textos e de que os gêneros acadêmicos evidenciam uma caracterização sociorretórica peculiar em virtude das diferenças disciplinares, neste trabalho, pretendemos investigar o comportamento sociorretórico da seção de Metodologia em exemplares de artigos acadêmicos experimentais das culturas disciplinares das áreas de Linguística e de Medicina.

Antes de passarmos ao quadro teórico que serviu de norte para esta pesquisa, é importante destacarmos que esta investigação se insere em um projeto maior intitulado *Práticas discursivas em comunidades disciplinares acadêmicas*, coordenado pela Professora Doutora Cibele Gadelha Bernardino do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Uece (PosLA). Esse projeto tem como objetivo central verificar como campos disciplinares distintos constroem diferentemente gêneros acadêmicos em termos de descrição sociorretórica e de construção do metadiscursivo.

2 APORTE TEÓRICO

Com o fito de proporcionar maior espaço para a apresentação e a discussão dos resultados, nesta seção, apresentaremos brevemente as características da unidade retórica de Metodologia e uma síntese dos modelos teóricos que foram utilizados como suporte para a

análise aqui em foco, a saber: as propostas teórico-metodológicas de Oliveira (2002, 2003) e de Nwogu (1997), ambas elaboradas com base no modelo CARS (*Create a Research Space*), de Swales (1990).

Quanto às características da Metodologia, Motta-Roth e Hedges (2010) afirmam que, de modo geral, essa seção consiste em uma narrativa das ações desenvolvidas na pesquisa com o objetivo de apresentar materiais e métodos a serem adotados sem interpretação ou dedução de dados. Hyland (2009) pontua que essa unidade pode ser mais ou menos elaborada ou sucinta, e Lim (2006) destaca sua importância por ligar metodologias de pesquisas particulares com procedimentos de pesquisas prévias e a própria seção com seções-chave, principalmente Introdução e Resultados. Além disso, os escritores podem usar a Metodologia para dar credibilidade às suas descobertas apontadas nos Resultados, afastando potenciais críticas e possíveis dúvidas sobre os resultados e as interpretações (LIM, 2006).

No que tange às maneiras de se pensar uma investigação, Oliveira (2003) caracteriza dois tipos de pesquisa, quantitativa e qualitativa, enquanto Motta-Roth e Hedges (2010), fazendo associações com o estudo de Oliveira (2003), destacam outros dois: dedutiva, que parte da teoria para os dados, da hipótese para a análise dos dados, e indutiva, que parte da análise dos dados para a teoria.

Explicando os tipos de pesquisa, com base em Oliveira (2003), a pesquisa quantitativa (análise dedutiva dos dados) é descrita como aquela atrelada à confirmação ou não de uma hipótese pré-determinada e baseada na visão positivista, fundamentalmente caracterizada pela objetividade, não havendo espaço para interpretação e reflexão da realidade social por parte do pesquisador. Nesse sentido, o papel do investigador é investigar, por meio de rigorosos e sistemáticos métodos experimentais e estatísticos, a causa de um fenômeno, interpretando os resultados obtidos sem considerar a visão dos que estão sendo estudados (OLIVEIRA, 2003).

Em relação à pesquisa qualitativa (análise indutiva dos dados), Oliveira (2003) pontua que esse tipo considera a realidade socialmente construída e que o papel do investigador é explicitar essa realidade ao longo do processo de investigação, contando com a visão dos participantes do contexto estudado na condução e na interpretação de seus resultados.

Além dos tipos de pesquisa, Motta-Roth e Hedges (2010), com base em Cordeiro (1999), citam dois métodos de investigação: estudo de caso e pesquisa-ação. Quanto ao primeiro, a fim de obter generalizações por meio de uma análise abrangente de um tópico de pesquisa, o método possibilita o estudo intensivo de um indivíduo ou um grupo. Quanto ao segundo, buscando influenciar determinada comunidade estudada e obter resultados que possam ser soluções para problemas encontrados, o método possibilita a participação dos membros dessa comunidade na análise e na interpretação dos dados.

Apresentada a noção de Motta-Roth e Hedges (2010) quanto aos métodos de investigação e aos tipos de pesquisa, é necessário salientarmos que não esgotamos os tipos de metodologias existentes por entendermos que isso não é nosso objetivo para esta etapa da escrita. Feitas essas considerações, podemos tratar da organização retórica da unidade de Metodologia, apresentando os dois modelos que servirão de base para a análise de dados.

Assim, quanto à descrição de Oliveira (2002, 2003), ao analisar e descrever a configuração retórica da Metodologia de 39 artigos acadêmicos eletrônicos de Linguística Aplicada, a autora apresenta e caracteriza o modelo a seguir:

Movimento 1: Descrição do *corpus* ou dos participantes da pesquisa

Passo 1 – Especificação do tamanho da amostra (tamanho do *corpus* ou número de participantes)

Passo 2 – Especificação do perfil dos participantes

Passo 2A – Especificação do sexo e idade

Passo 2B – Especificação do nível de escolaridade (estudantes, professores, etc)

Passo 2C – Especificação da subárea a que os participantes pertencem

Passo 2D – Especificação do nível de conhecimento dos participantes na língua ou no tópico que está sendo investigado pela pesquisa

OU

Passo 3 – Especificação do *corpus* selecionado

Movimento 2: Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta de dados
Movimento 3: Descrição dos procedimentos
Movimento 4: Descrição da análise dos dados

Figura1: Descrição retórica da unidade de Metodologia da área disciplinar de Linguística Aplicada.

Fonte: Oliveira (2002, p. 248).

De forma breve, com base em Oliveira (2002, 2003), o movimento 1 (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*), geralmente, diz respeito à primeira informação que aparece na seção de Metodologia. Com esse movimento, o autor apresenta o tamanho do *corpus* investigado ou o número de pessoas envolvidas na pesquisa. Em seguida, é apresentado o perfil dos participantes a partir de informações como sexo, idade, nível de escolaridade, subárea a que pertencem, nível de conhecimento.

Em relação ao movimento retórico 2 (*Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta de dados*), o autor descreve materiais e instrumentos, como programas de computadores, gravações, entrevistas, questionários, utilizados para a realização da pesquisa. Já com o movimento 3 (*Descrição dos procedimentos*), o autor preocupa-se em descrever como as informações foram coletadas e, com o movimento 4 (*Descrição da análise dos dados*), preocupa-se em descrever como a análise e a interpretação dos dados foram feitas.

No que tange à área de Medicina, Nwogu (1997), ao analisar quinze artigos, apresenta e descreve o modelo de organização retórica apresentado na figura 2:

Movimento 1: Descrevendo procedimentos de coleta de dados

Passo 1 – Indicando a fonte de dados

Passo 2 – Indicando a dimensão da amostra

Passo 3 – Indicando critérios para a coleta de dados

Movimento 2: Descrevendo procedimentos experimentais

Passo 1 – Identificando o principal aparato da pesquisa

Passo 2 – Recountando o processo experimental

Passo 3 – Indicando critérios para o sucesso

Movimento 3: Descrevendo procedimentos de análise de dados

Passo 1 – Definindo terminologias

Passo 2 – Indicando o processo de classificação de dados

Passo 3 – Indicando o instrumento/procedimento

Passo 4 – Indicando modificação no instrumento/procedimento

Figura 2: Descrição retórica da unidade de Metodologia da área disciplinar de Medicina.

Fonte: Nwogu (1997, p. 135, tradução nossa¹).

Quanto aos movimentos, brevemente, com base em Nwogu (1997), o movimento retórico 1 (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*) refere-se à apresentação de todos os aspectos do processo de identificação, seleção e delimitação dos dados. O movimento 2 (*Descrevendo os procedimentos experimentais*) apresenta, de maneira lógica e sequencial, os passos e os procedimentos adotados durante a pesquisa. Por fim, o movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise de dados*) diz respeito à identificação de ferramentas usadas no estudo.

Concluindo, os modelos apresentados por Oliveira (2002, 2003) e Nwogu (1997) representam importantes contribuições metodológicas capazes de auxiliar-nos a compreender melhor como as informações estão dispostas nos artigos do *corpus* de nossa investigação.

¹Move 1: Describing Data-Collection Procedure

(1) Indicating source of data

(2) Indicating data size

(3) Indicating criteria for data collection

Move 2: Describing Experimental Procedures

(1) Identification of main research apparatus

(2) Recounting experimental process

(3) Indicating criteria for success

Move 3: Describing Data-Analysis Procedures

(1) Defining terminologies

(2) Indicating process of data classification

(3) Identifying analytical instrument/procedure

(4) Indicating modification to instrument/procedure

3 METODOLOGIA

A fim de alcançarmos os objetivos aqui propostos, compilamos vinte exemplares do gênero artigo experimental das áreas disciplinares de Linguística e de Medicina, sendo dez de cada área, selecionados de periódicos *Qualis A* e *B* e de anais de congressos. Em seguida, com o intuito de facilitar e agilizar nosso trabalho, identificamos cada artigo com a etiqueta AL (Artigo de Linguística) ou com a etiqueta AM (Artigo de Medicina), acompanhada de uma numeração, como AL1 e AM1.

Quanto aos procedimentos de análise, fizemos uma descrição detalhada de cada artigo, contemplando, especialmente, a organização retórica – unidades retóricas, movimentos e passos. Tabulamos os dados encontrados com detalhes de cada frequência em porcentagem e destacamos excertos ilustrativos para respaldar a pesquisa.

Como ponto de partida para essa descrição, baseamo-nos nos aparatos teórico-metodológicos propostos por Oliveira (2002, 2003) e Nwogu (1997), não apenas aplicando modelos de organização retórica pré-existentes, mas os revisitando e apontando alterações terminológicas para nomear unidades informacionais, entendidas aqui como qualquer bloco de texto que possui uma função retórica associada ao propósito do artigo, como as unidades retóricas, os movimentos e os passos.

Ainda, para garantir uma discussão dos dados associada a explicações sociais, descrevemos as culturas disciplinares das áreas de Linguística e de Medicina a partir de informações sobre a configuração do gênero artigo fornecida por periódicos a autores e a partir de informações colhidas por meio de questionários respondidos por membros experientes de cada área disciplinar.

Já com os dados tabulados e a caracterização das áreas finalizada, chegamos a descrições sociorretóricas peculiares voltadas especificamente para as culturas disciplinares em questão. É importante pontuar ainda que, para a elaboração das propostas que caracterizam a unidade de Metodologia de cada área, consideramos movimentos e passos recorrentes aqueles que apresentaram frequência igual ou superior a 50% nos vinte artigos analisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS DA CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE LINGUÍSTICA

A unidade retórica de Metodologia dos artigos de Linguística do *corpus* somente foi construída com destaque em cinco dos dez exemplares. Nos outros artigos, as informações metodológicas foram citadas na unidade de Introdução ou na unidade de Resultados e Discussão. A partir de então, para efeito de análise e apresentação das unidades informacionais da seção em questão, os cinco artigos que destacaram a Metodologia passam a constituir o universo de 100%.

Tendo em vista a proposta de organização retórica de Oliveira (2002, 2003), percebemos, nos cinco exemplares que apresentaram a seção de Metodologia, a presença relevante dos movimentos retóricos 1 (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*) e 4 (*Descrição da análise dos dados*), ficando o movimento retórico 2 (*Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta de dados*) com frequência nula e o movimento 3 (*Descrição dos procedimentos*) com baixa frequência.

Quanto aos passos do movimento retórico 1 (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*), único que apresenta subdivisões, os passos 1 (*Especificação do tamanho da amostra* (*Tamanho do corpus ou número de participante*)) e 3 (*Especificação do corpus selecionado*) ocorreram consideravelmente, enquanto o passo 2 (*Especificação do perfil dos participantes*) foi desconsiderado pelos autores da área em questão.

Além dos movimentos e dos passos retóricos esperados por Oliveira (2002, 2003), notamos outras quatro unidades informacionais: *Retomada² de objetivo, Justificativa para procedimento, Justificativa³ para escolha do corpus e Apresentação de limitações da pesquisa*, presentes, respectivamente, em 40%, 20%, 20% e 20% dos exemplares. Abaixo, na figura 3, apresentamos a frequência de cada passo e das outras unidades informacionais.

Movimento 1: Descrição do *corpus* ou dos participantes da pesquisa

Passo 1 – Especificação do tamanho da amostra (tamanho do <i>corpus</i> ou número de participantes).....	100%
Passo 2 – Especificação do perfil dos participantes.....	0%
Passo 2A – Especificação do sexo e idade.....	0%
Passo 2B – Especificação do nível de escolaridade (estudantes, professores, etc).....	0%
Passo 2C – Especificação da subárea a que os participantes pertencem.....	0%
Passo 2D – Especificação do nível de conhecimento dos participantes na língua ou no tópico que está sendo investigado (pela pesquisa).....	0%

OU

Passo 3 – Especificação do <i>corpus</i> selecionado.....	100%
---	-------------

Movimento 2: Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados na coleta de dados.....0%

Movimento 3: Descrição dos procedimentos.....20%

Movimento 4: Descrição da análise dos dados.....60%

Retomada de objetivo.....40%

Justificativa para escolha do *corpus*.....20%

Apresentação de aparato teórico-metodológico.....40%

Figura 3: Frequência de unidades informacionais em metodologias de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Linguística (5 artigos analisados).

Fonte: elaboração de nossa autoria com base nos movimentos e nos passos sugeridos por Oliveira (2002, 2003) e nas outras unidades informacionais encontradas.

Antes de explicarmos os dados presentes na figura 3, exemplificando-os, é importante salientarmos que, em alguns blocos de informações, percebemos pistas gramaticais claras que nos auxiliaram na identificação das unidades informacionais. Em outros casos, somente verificamos essas unidades a partir do conteúdo expresso.

² Seguindo Oliveira (2002, 2003), referimo-nos às outras unidades informacionais a partir de expressões nominais.

Diante disso, quanto ao primeiro movimento retórico (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*), o passo 1 (*Especificação do tamanho da amostra (tamanho do corpus ou número de participante)*), presente em todos os cinco exemplares, foi construído, principalmente, por meio de numerais indicando quantidade (exemplos 1 e 2), enquanto o passo 3 (*Especificação do corpus selecionado*), presente também em todos os artigos, foi percebido a partir da observação do conteúdo, que diz respeito à apresentação de características do *corpus* analisado (exemplos 3 e 4).

- (1) O *corpus* consiste de 12 (doze) exemplares de resumos escritos em português [...] (AL2)
- (2) O *corpus* de análise de nossa pesquisa compreende 72 propostas de redação [...] (AL3)
- (3) O *corpus* de análise de nossa pesquisa compreende 72 propostas de redação do vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC), referentes aos exames que vão de 1990/1 a 2007, num total de 26 vestibulares. (AL3)
- (4) O *corpus* consiste de 12 (doze) exemplares de resumos escritos em português e produzidos por pós-graduados do Curso de Mestrado em Educação, sendo 10 textos de dissertações da Universidade Federal do Piauí e 2 textos provenientes de dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina, concluídas e defendidas no período de 1991 a 1998. (AL2)

Já o movimento retórico 3 (*Descrição dos procedimentos*) (exemplo 5), percebido em apenas um artigo, e o movimento 4 (*Descrição da análise*) (exemplos 6 e 7), último da proposta de Oliveira (2002, 2003), presente em três artigos, foram notados também a partir do conteúdo apresentado.

- (5) Nesta investigação, utilizamo-nos de todos os sessenta e dois inquéritos coletados pelo projeto PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza). (AL6)
- (6) Na análise dos resumos, cada sentença foi relacionada a um dos quatro componentes dos artigos de pesquisa a saber: introdução, metodologia, resultados e discussão dos resultados. (AL2)
- (7) [...] dividimos nosso *corpus* em três períodos que correspondem, respectivamente, aos exames entre 1990/1 e 1994/2 (10 vestibulares, 23 propostas); entre 1995/1 e 2000 (8 vestibulares, 24 propostas); e, finalmente, entre 2001 e 2007 (8 vestibulares, 24 propostas). (AL3)

Sobre as unidades informacionais encontradas nos artigos que não se encaixaram nos passos oferecidos por Oliveira (2002, 2003), notamos a unidade *Retomada de objetivo* em 40% dos exemplares com apresentação explícita do termo *objetivo* (exemplos 8 e 9), a unidade *Justificativa para escolha do corpus* em 20% dos exemplares a partir de explicações a respeito da seleção de determinado material de análise (exemplo 10) e a unidade *Apresentação de aparato teórico-metodológico* em 40% dos artigos com a exposição de bases teóricas e/ou metodológicas para a análise de dados (exemplos 11 e 12).

- (8) Como nosso objetivo é descrever a mudança ocorrida nesse intervalo de tempo, comparando as propostas antes e depois da mudança [...] (AL3)
- (9) O objetivo desta análise é investigar se a organização estrutural dos resumos de dissertações na área de Educação tem as mesmas características [...] (AL2)
- (10) Para a realização desse trabalho, escolhemos o livro Espanhol *Expansión*. Primeiro pelo fato de esse material já existir há algum tempo no mercado, sendo, por isso, bastante conhecido e segundo por ser adotado em muitas escolas [...] (AL5)
- (11) [...] a análise dos resumos foi baseada no trabalho de Swales (1990), Dudley-Evans (1986) e especialmente, no de Santos (1995, 1996) que seguem o modelo descritivo e analítico de Swales (move-type analysis) para descreverem os vários estágios da organização discursiva de diferentes gêneros textuais. (AL2)
- (12) A análise qualquantitativa desse material baseou-se nos aspectos do foco de investigação e na perspectiva teórico-metodológica adotada nos estudos analisados. (AL8)

Refletindo acerca dos resultados encontrados, percebemos que o movimento retórico 1 (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*) somente foi construído por meio dos passos 1 (*Especificação do tamanho da amostra (tamanho do corpus ou número de participantes)*) e 3 (*Especificação do corpus selecionado*), presentes em todos os cinco exemplares que apresentaram a Metodologia

destacadamente, em virtude de os artigos apresentarem pesquisas pautadas em *corpus* e não em participantes. Vale lembrar ainda que informações referentes ao *corpus* ou à especificação dele, em alguns casos, foram recorrentes na unidade de Introdução de artigos da área de Linguística.

Ainda sobre esse movimento, a forma como os passos retóricos foram elaborados corrobora os estudos de Oliveira (2002) e algumas informações obtidas a partir da descrição do perfil da cultura da Linguística, já que o membro *expert* da área que respondeu ao questionário declarou que a unidade de Metodologia tem “o propósito de apresentar uma descrição, o mais clara e detalhada possível, [...] dos sujeitos ou participantes (se for o caso), do corpus (origem, compilação, tamanho etc.)”.

Já o movimento retórico 2 (*Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados*), desconsiderado pelos autores, relaciona-se ao movimento 3 (*Descrição dos procedimentos*), que somente foi citado em um artigo. Tal relação se baseia no fato de que descrever materiais ou instrumentos utilizados na coleta de dados (movimento retórico 2) pode implicar também a descrição dos procedimentos de coleta das informações (movimento retórico 3). Mais especificamente em relação ao segundo movimento, é importante salientar que, na área em foco, nem toda pesquisa é realizada com o auxílio de instrumentos, como programas de computadores, questionários e entrevistas.

Outra importante questão a ser observada é a comparação entre esses dados e as afirmações do pesquisador colaborador, que entende que a Metodologia visa a descrever detalhadamente tanto os instrumentos utilizados na pesquisa como os procedimentos de coleta dos dados, de categorização, de etiquetação, de anotação. Quanto a isso, acreditamos que, apesar de não haver recorrência dos movimentos 2 (*Descrição dos materiais ou instrumentos utilizados*) e 3 (*Descrição dos procedimentos*) no material analisado, as informações que os caracterizam podem vir a compor a Metodologia de artigos de Linguística em uma posterior análise de um *corpus* mais extenso.

Sobre o último movimento retórico esperado por Oliveira (2002, 2003), o movimento 4 (*Descrição da análise dos dados*) mostrou-se recorrente, o que já era esperado haja vista a necessidade de informar como a análise e a interpretação de dados são feitas para garantir credibilidade à pesquisa. Do mesmo modo, o membro da área ressaltou que, nessa unidade retórica, os critérios de análise devem ser descritos e detalhados.

Em relação às unidades informacionais não coincidentes com a proposta que serviu de base para a análise, a *Retomada do objetivo* possivelmente lembra ao leitor o aspecto central do estudo e justifica certas escolhas metodológicas. Já a *Justificativa para escolha do corpus* parece ser uma informação especificamente para uma situação particular, visto que não teve ocorrência relevante no *corpus* analisado. A unidade *Apresentação de aparato teórico-metodológico* também não foi construída com recorrência, talvez, devido ao fato de essa unidade ser recorrente na unidade de Introdução de artigos da área (BERNARDINO; COSTA, 2016). De modo geral, no que diz respeito à construção da cultura da área, não percebemos, nos periódicos, informações que, detalhadamente, tratassem da construção da unidade retórica de Metodologia.

Considerando o que comentamos, percebemos que, em um primeiro momento, a proposta de Oliveira (2002, 2003), pensada para artigos de Linguística Aplicada, de certo modo, trata da organização da unidade de Metodologia de artigos de Linguística. Apesar disso, o comportamento retórico dessa unidade e o modelo da autora ainda apresentam algumas disparidades, fato que indica heterogeneidade do *corpus*, composto por artigos das diversas subáreas da Linguística, a exemplo de Teoria e Análise Linguística, Linguística Histórica, Linguística Aplicada, e, de certo modo, mudanças disciplinares refletidas no processo de escrita em um período de quase quinze anos.

Com base nisso, a partir dos resultados e da ordem das informações nos exemplares, apresentamos uma proposta de descrição (figura 4) para a unidade retórica de metodologia de artigos da cultura disciplinar da área de Linguística. Vale ressaltar, ainda, que a ordem de apresentação dos movimentos e dos passos da descrição segue a ordem que obteve maior recorrência no *corpus* analisado.

Nessa proposta, seguindo autores como Araújo (1996) e Bezerra (2001), os quais analisaram resenhas, e Biasi-Rodrigues (1998), que estudou resumos, sugerimos uma mudança de terminologia para nominar as unidades retóricas ao substituirmos substantivos e

verbos no infinitivo por verbos no gerúndio, que indicam ações em andamento, permitindo uma maior associação entre ações sociorretóricas, movimentos e passos. Tal escolha se justifica pelo fato de verbos no gerúndio indicarem ações retóricas em acontecimento e, explicitamente, mostrarem a função sociorretórica dos passos e dos movimentos.

Consideramos essa questão fundamental para mostrar claramente que a descrição da configuração sociorretórica de um gênero não é simplesmente uma questão de descrição de estruturas formulaicas sobre como produzir os exemplares dos gêneros acadêmicos. A descrição dessas configurações mostra, sobremaneira, como os sujeitos sociais pertencentes a determinados grupos institucionais realizam nos e pelos gêneros os propósitos interacionais de um grupo. Aqui está uma das bases centrais da teoria de Swales (1990): a questão da razão subjacente ao gênero.

Movimento 1: Apresentando a amostra da pesquisa

Movimento 2: Apresentando análise de dados

Figura 4: Descrição retórica da unidade de Metodologia de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Linguística.

Fonte: elaboração de nossa autoria.

Comentando a figura 4, quanto à localização dos movimentos, dos cinco artigos, três apresentaram, concomitantemente, os dois movimentos retóricos, estando, em todos os casos, o movimento 1 (*Apresentando a amostra da pesquisa*) em posição anterior ao movimento 2 (*Apresentando análise de dados*).

Quanto à eliminação dos dois passos recorrentes (passo 1: *Especificação do tamanho da amostra (tamanho do corpus ou número de participantes)* e passo 3: *Especificação do corpus selecionado*) do movimento 1 (*Descrição do corpus ou dos participantes da pesquisa*) da proposta de Oliveira (2002, 2003), percebemos que o conteúdo dessas duas estratégias mantinha uma ligação bastante próxima, podendo ser representado por um único movimento com uma terminologia mais ampla capaz de abarcá-lo como um todo.

Assim como ocorre com o modelo de Oliveira (2002, 2003), o movimento 1 (*Apresentando a amostra da pesquisa*) foca-se na amostra utilizada na pesquisa, especificando-a e detalhando-a. No que tange às mudanças de nomenclatura, optamos pelo termo *amostra* por sua abrangência em relação a *corpus* e sujeitos da pesquisa e pelo termo *apresentando* por este ser mais abrangente em relação ao nome *especificação*, sugerido por Oliveira (2002, 2003).

Já o movimento 2 (*Apresentando análise de dados*), diferentemente do que encontrou Oliveira (2002, 2003), é o último da descrição do material de análise. Esse movimento também foi proposto pela autora e foi elaborado com o intuito de orientar o leitor acerca de como a análise de dados foi feita, o que, de certo modo, dá aos achados credibilidade e afasta possíveis dúvidas sobre a pesquisa.

4.2 A SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS EXPERIMENTAIS DA CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE MEDICINA

Quanto à análise da unidade retórica de Metodologia dos artigos de Medicina do *corpus*, essa seção foi elaborada com destaque em todos os dez exemplares. A partir da proposta de organização retórica de Nwogu (1997), percebemos a presença relevante dos três movimentos sugeridos (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*, *Descrevendo os procedimentos experimentais* e *Descrevendo procedimentos de análise de dados*).

Quanto aos passos do movimento 1 (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*), somente os passos 1 (*Indicando a fonte de dados*) e 2 (*Indicando a dimensão da amostra*) foram elaborados com recorrência, ficando o passo 3 (*Indicando critérios para a coleta de dados*) com baixa frequência. Já o movimento 2 (*Descrevendo os procedimentos experimentais*) se mostrou relevante somente por

meio dos passos 1 (*Identificando o principal aparato da pesquisa*) e 2 (*Recontando o processo experimental*), uma vez que o passo 3 (*Indicando critérios para o sucesso*) obteve frequência nula.

O movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise de dados*) foi construído consideravelmente a partir do passo 2 (*Indicando o processo de classificação de dados*), enquanto seus três outros passos foram elaborados com baixa frequência ou frequência nula. Além desses movimentos e passos, notamos outras cinco unidades informacionais diferentes das que foram propostas pelo autor: *Apresentando⁴ o tipo de pesquisa, Indicando aprovação por comitê de ética, Caracterizando a amostra, Apresentando método(s) e Apresentando critérios de análise*.

Dito isso, vejamos a figura 5, em que apresentamos, em porcentagem, as frequências encontradas.

Movimento 1: Descrevendo procedimentos de coleta de dados

Passo 1 – Indicando a fonte de dados.....	80%
Passo 2 – Indicando a dimensão da amostra.....	70%
Passo 3 – Indicando critérios para a coleta de dados.....	30%

Movimento 2: Descrevendo procedimentos experimentais

Passo 1 – Identificando o principal aparato da pesquisa.....	50%
Passo 2 – Recontando o processo experimental.....	100%
Passo 3 – Indicando critérios para o sucesso.....	0%

Movimento 3: Descrevendo procedimentos de análise de dados

Passo 1 – Definindo terminologias.....	20%
Passo 2 – Indicando o processo de classificação de dados.....	60%
Passo 3 – Indicando o instrumento/procedimento.....	50%
Passo 4 – Indicando modificação no instrumento/procedimento.....	0%

Apresentando o tipo de pesquisa.....	40%
Indicando aprovação por comitê de ética.....	80%
Caracterizando a amostra.....	40%
Apresentando método(s).....	60%
Apresentando critérios de análise.....	40%

Figura 5: Frequência de unidades informacionais em metodologias de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Medicina (dez artigos analisados).

Fonte: elaboração de nossa autoria com base nos movimentos e nos passos sugeridos por Nwogu (1997) e nas outras unidades informacionais encontradas.

Diante da figura 5, quanto ao primeiro movimento (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*), o passo 1 (*Indicando a fonte de dados*), elaborado em oito exemplares, foi percebido principalmente a partir do conteúdo expresso na unidade (exemplos 13 e 14), que diz respeito ao local de onde a amostra foi retirada. Já o passo 2 (*Indicando a dimensão da amostra*) foi construído por meio de

⁴ Seguindo nossa tradução para a proposta de Nwogu (1997), referimo-nos às outras unidades informacionais a partir de verbos no gerúndio.

numerais indicando quantidade (exemplos 15 e 16), enquanto o passo 3 (*Indicando critérios para coleta de dados*) também foi identificado por meio da observação do conteúdo expresso (exemplos 17 e 18).

- (13) Fizeram parte desse estudo 18 (dezoito) cadáveres humanos, não formolizados e não reclamados, interessando 36 (trinta e seis) tornozelos, obtidos no Instituto Médico Legal do Estado do Ceará [...] (AM2)
- (14) Foi realizado um estudo de caso-controle nas quatro principais maternidades públicas de Fortaleza, Ceará: Maternidade Escola Assis Chateubriand, Hospital Geral Dr. César Cals, Hospital Geral de Fortaleza e Hospital Distrital Gonzaga Mota de Messejana. (AM9)
- (15) Numa seleção aleatória, entrevistaram-se vinte médicos de ambos os sexos com tempo de serviço variável, de quatro a vinte e oito anos de formados [...] (AM1)
- (16) Participaram do estudo sete mães, biológicas ou adotivas, de crianças que possuíam história clínica e/ou prontuários que informassem [...] (AM8)
- (17) Os critérios de inclusão foram: mãe de criança com idade entre dois e cinco anos, em razão da maior importância do diagnóstico clínico nessa faixa etária, pois em criança menor de um ano [...] (AM8)
- (18) Considerou-se caso o neonato vivo ou morto com peso igual ou superior a 500 g, independentemente do sexo, produto ou não de gestação única, diagnosticado com MF congênita no pré-natal ou durante o período neonatal até a sua alta hospitalar, nascido nas instituições da pesquisa no decorrer do estudo. (AM9)

Já o passo 1 (*Identificando o principal aparato da pesquisa*) do movimento 2 (*Descrevendo os procedimentos experimentais*), percebido em 50% dos exemplares, foi elaborado com a indicação clara de aparelhos como entrevistas e questionários (exemplos 19 e 20), enquanto o passo 2 (*Recontando o processo experimental*), evidente em todos os artigos, foi percebido, especialmente, com o auxílio de verbos conjugados para narrar algum processo (exemplos 21 e 22). É importante ressaltar que esses verbos foram conjugados, principalmente, na voz passiva, visto que não parece ser uma característica da área o uso de marcadores pessoais como estratégia metadiscursiva (HYLAND, 2000), a exemplo de pronomes de primeira pessoa e adjetivos possessivos.

- (19) No desenvolvimento de nosso trabalho, foram realizadas entrevistas abertas com os estudantes de Medicina do terceiro semestre [...] (AM3)
- (20) O domicílio da família foi o local onde foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas de forma individual [...] (AM8)
- (21) No exame físico foi feita avaliação da coluna cervical, torácica e lombar (lordose, distância dedo-chão, teste de Schober) e das articulações sacroilíacas (sinais de Menell e de Gaenslen e teste de Patrick). (AM7)
- (22) Foram realizados cortes histológicos de 5 micra (5 μm) no criostato à temperatura de 25 °C. Depois de preparadas, as lâminas foram fixadas em acetona (Synth, Diadema – SP) e metanol (Reagen – Rio de Janeiro- RJ) durante dois minutos à temperatura ambiente. (AM10)

Em relação ao movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise de dados*), o primeiro passo (*Definindo terminologias*), somente identificado em dois artigos, foi construído a partir de etiquetas dadas aos sujeitos da pesquisa ou a outros aspectos que necessitam de identificação específica (exemplos 23 e 24). O segundo passo (*Indicando o processo de classificação dos dados*), evidente em 60% dos exemplares, foi elaborado a partir da apresentação de critérios para o reconhecimento de determinadas informações (exemplos 25 e 26). Já o terceiro passo (*Indicando o instrumento/procedimento*), construído em cinco artigos, foi notado a partir da apresentação de instrumentos voltados especificamente para análises estatísticas (exemplos 27 e 28), como indica Nwogu (1997).

- (23) O ponto de referência anatômico 3 (PRA3) é representado por uma linha reta que tem inicio no PRA1 e termina na inserção do tendão do calcâneo (ITC). O ponto de referência anatômico 4 (PRA4) é formado pela linha reta que parte

do centro do primeiro metatarso (C1ºM) e termina no ITC. O ponto de referência anatômico 5 (PRA5) é uma linha reta que corre paralela à tibia passando pelo PRA1. (AM2)

(24) Para efeitos de identificação, as mães foram nomeadas de M1 a M7. (AM8)

(25) Os sintomas foram agrupados em distúrbios de ansiedade, depressão e outros diagnósticos psiquiátricos. Os distúrbios de ansiedade englobam agorafobia, fobia social, fobia isolada, ansiedade generalizada, pânico, hipocondria, transtorno obsessivo compulsivo e outras ansiedades. (AM6)

(26) A classificação dos PRM neste estudo seguiu o 2º Consenso de Granada (1999), sendo classificados em necessidade (PRM 1 – O doente tem um problema de saúde por não utilizar o medicamento que necessita; PRM 2 – O doente tem um problema de saúde por utilizar um medicamento que não necessita); efetividade (PRM 3 – O doente tem um problema de saúde por uma inefetividade não-quantitativa do medicamento; PRM 4 – O doente tem um problema de saúde por uma inefetividade quantitativa do medicamento) e segurança (PRM 5 – O doente tem um problema de saúde por uma insegurança não-quantitativa de um medicamento; PRM 6 – O doente tem um problema de saúde por uma insegurança quantitativa de um medicamento)¹⁵. (AM5)

(27) O programa utilizado para análise foi o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 13.0. (AM9)

(28) Os cálculos foram realizados por meio o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). (AM10)

Quanto às unidades informacionais diferentes dos movimentos e dos passos propostos por Nwogu (1997), a unidade *Apresentando o tipo de pesquisa* foi elaborada em quatro exemplares com indicação clara do tipo de pesquisa realizada (exemplos 29 e 30). Já a unidade *Indicando aprovação por comitê de ética*, presente em 80% dos artigos, foi construída a partir de informações sobre a aprovação da pesquisa por comitê de ética institucional (exemplos 31 e 32).

(29) Estudo descritivo, transversal, no qual foram analisados os registros da atividade clínica de rotina [...] (AM5)

(30) A presente pesquisa consiste em um estudo qualitativo baseado em entrevistas abertas com médicos [...] (AM1)

(31) Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição. (AM6)

(32) Após a obtenção do consentimento livre e esclarecido, conforme protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Clínica do Centro de Ciências da Saúde e Complexo Hospitalar da Universidade Federal do Ceará [...] (AM10)

A unidade *Caracterizando a amostra*, evidente em quatro artigos, foi elaborada por meio de informações com características da amostra analisada (exemplos 33 e 34), enquanto a unidade *Apresentando método(s)* foi elaborada em seis artigos a partir da indicação de qual método foi usado para nortear a pesquisa ou a própria análise de dados (exemplos 35 e 36). Por fim, a última unidade informacional, *Apresentando critérios de análise*, presente em quatro exemplares, foi construída com informações sobre parâmetros nos quais a análise se baseou (exemplos 37 e 38).

(33) Oitenta e seis por cento (12/14) dos pacientes e 87% dos familiares (26/30) estudados eram do sexo masculino. Setenta e nove por cento dos pacientes eram brancos e 21% mulatos, enquanto entre os familiares de primeiro grau 67% eram brancos e 33% eram mulatos, sendo o grau de parentesco o seguinte: 16 irmãos, 3 irmãs, 9 filhos, 1 filha e 1 pai. (AM7)

(34) Quinze cadáveres (83,3%), pertenciam ao sexo masculino e três (16,6%) ao sexo feminino. A idade aparente foi de 20 a 45 anos, com a média de idade aparente de 27,5 anos. Com relação à raça, sete eram da raça branca (38,8%), oito eram da raça mestiça (44,4%) e três eram da raça negra (16,6%). (AM2)

(35) A pesquisa de campo foi norteada pela prática etnográfica, delimitando-se abordagem particular do tema cultural da asma na infância. (AM8)

(36) Os critérios de inclusão e exclusão seguiram o método do Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas (ECLAMC)¹³. (AM9)

- (37) Para a análise de proporções utilizou-se testes não paramétricos (c2, Fisher-Freeman-Halton). O grau de significância estatística considerado foi de $p < 0,05$. (AM5)
- (38) Um nível de significância igual a 0,05 foi utilizado em todos os testes. (AM6)

Refletindo acerca dos resultados alcançados, quanto à alta frequência do primeiro passo (*Indicando a fonte de dados*) do movimento 1 (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*), não encontramos explicações nas questões teóricas. Em relação ao perfil traçado da área, em um único periódico, percebemos diretrizes que consideravam a Metodologia a seção em que se poderiam incluir as fontes de informações.

Sobre o segundo passo (*Indicando a dimensão da amostra*) desse movimento, semelhantemente ao que ocorreu com o passo anterior, somente encontramos, na descrição do perfil da área, três periódicos que tratavam, na Metodologia, de detalhes sobre sujeitos, população e pacientes, fazendo-nos inferir que, nesses detalhes, características da amostra também podem ser especificadas, como percebemos com a unidade informacional *Caracterizando a amostra*. No tocante ao passo 3 (*Indicando critérios para coletas de dados*), somente percebemos normas e orientações mais vagas sobre critérios analíticos, o que nos leva à também baixa frequência da unidade informacional *Apresentando critérios de análise*.

O movimento 2 (*Descrevendo procedimentos experimentais*), recorrente por meio de seus dois primeiros passos, lembra-nos do trabalho de Motta-Roth e Hendges (2010) sobre a Metodologia consistir em uma narrativa das ações desenvolvidas na pesquisa, o que nos remete ao passo 2 (*Recontando o processo experimental*) desse movimento. De modo geral, não encontramos estudos aprofundados ou normas e diretrizes específicas para os passos do movimento 2 (*Descrevendo procedimentos experimentais*). Ainda sobre essa questão, o membro da área colaborador foi bastante vago em suas respostas afirmando que “os Métodos mostram a maneira pela qual espera obter-se respostas”.

Quanto ao terceiro movimento (*Descrevendo procedimentos de análise dos dados*), percebemos, nas diretrizes de alguns periódicos, referências a procedimentos analíticos, justificando a recorrência de alguns de seus passos. De modo especial, uma revista destaca a importância de se apresentar os métodos empregados em análises estatísticas, levando-nos ao passo 3 (*Indicando o instrumento/procedimento*), já que esse passo se refere a instrumentos de análise estatística, e à unidade informacional *Apresentando método(s)*.

De modo geral, percebemos que os três movimentos tratam de procedimentos, mas com variações do tipo de procedimento. Os periódicos, apesar de não abordarem especificamente cada passo apresentado, tratam de procedimentos de pesquisa com uma terminologia bem mais abrangente que talvez legitime a recorrência dos três movimentos propostos por Nwogu (1997).

Sobre a unidade *Apresentando o tipo de pesquisa*, não percebemos, na descrição da área, informações que justificassem a ocorrência em quatro artigos, porém, com base nas maneiras de se pensar uma investigação detalhadas por Oliveira (2003) e Motta-Roth e Hendges (2010), acreditamos que essa unidade pode vir a compor a unidade de Metodologia de artigos de pesquisa de Medicina após uma análise de um *corpus* mais extenso.

Por fim, no tocante à unidade *Indicando aprovação por comitê de ética*, nas normas e nas orientações de quase todos os periódicos, observamos a referência explícita da necessidade de se informar a aprovação da pesquisa por comitê de ética institucional na unidade de Metodologia do artigo, fato que corrobora a alta frequência dessa unidade no material analisado.

A partir do que mostramos, percebemos que a proposta de Nwogu (1997) possui muitos passos que de fato descrevem a organização retórica de artigos experimentais de Medicina, no entanto existem também algumas disparidades em evidência. Com base nisso, refletindo acerca dos resultados e da ordem das informações nos exemplares, pensamos em uma proposta de descrição retórica (figura 6) para metodologias de artigos de Medicina, mantendo os verbos no gerúndio, assim como fizemos ao elaborar a proposta para a área de Linguística.

movimento 1: Descrevendo procedimentos de coleta de dados

Passo 1 – Indicando a fonte de dados e/ou

Passo 2 – Apresentando a amostra e

Movimento 2: Descrevendo procedimentos experimentais

Passo 1 – Relatando o processo experimental e/ou

Passo 2 – Identificando o principal aparato da pesquisa e/ou

Movimento 3: Descrevendo procedimentos de análise de dados

Passo 1 – Indicando o processo de classificação de dados e/ou

Passo 2 – Indicando o instrumento de análise estatística e/ou

Passo 3 – Apresentando método(s) e/ou

Movimento 4 – Indicando aprovação por comitê de ética

Figura 6: Descrição retórica da unidade de Metodologia de artigos experimentais da cultura disciplinar da área de Medicina.

Fonte: elaboração de nossa autoria.

Apresentando nossa proposta, quanto à ordem dos movimentos, inicialmente, é importante ressaltar que a investigação da disposição das unidades informacionais se baseia no que chamamos de critério da ocorrência simultânea. Em outras palavras, investigamos e identificamos a ordem predominante de unidades retóricas, movimentos e passos quando estes ocorrem, ao mesmo tempo, em algum exemplar analisado.

Assim, dos dez artigos, oito apresentaram, concomitantemente, os quatro movimentos. Desses oito, cinco apresentaram a seguinte sequência: movimento 1 (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*) – movimento 2 (*Descrevendo procedimentos experimentais*) – movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise de dados*) – movimento 4 (*Indicando aprovação por comitê de ética*).

Em relação à ordem dos passos, dos cinco artigos que foram construídos com os passos 1 (*Indicando a fonte de dados*) e 2 (*Apresentando a amostra*) do movimento 1 (*Descrevendo procedimentos de coleta de dados*), três apresentaram o passo 1 seguido do passo 2. Já em relação à mudança de nomenclatura sugerida para o passo 2, entendemos que o verbo *apresentando* é bastante abrangente, englobando tanto a dimensão da amostra como qualquer outra característica dela.

A respeito do movimento 2 (*Descrevendo procedimentos experimentais*), dos cinco artigos com seus dois passos, três apresentaram o passo 1 (*Relatando o processo experimental*) seguido do passo 2 (*Identificando o principal aparato da pesquisa*), sequência inversa em relação à sequência proposta por Nwogu (1997). Quanto à mudança de nomenclatura para o passo 1 desse movimento, enfatizamos que isso diz respeito a uma escolha estilística pessoal.

Sobre o movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise dos dados*), somente dois exemplares foram elaborados com os dois passos, cada um com uma sequência diferente: passo 1 (*Indicando o processo de classificação de dados*) seguido do passo 2 (*Indicando o instrumento de análise estatística*) e passo 2 (*Indicando o instrumento de análise estatística*) seguido do passo 1 (*Indicando o processo de classificação de dados*). Por não termos encontrado uma ordem predominante dos passos desse movimento, optamos por manter a disposição de Nwogu (1997). No tocante à nova nomenclatura do passo 2 desse movimento, acreditamos que a mudança proposta explicita, de fato, sua função retórica.

Ainda sobre o movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise dos dados*), adicionamos a ele o passo *Apresentando método(s)* por dois motivos. Em primeiro lugar, não encontramos uniformidade na posição dessa unidade informacional nos artigos analisados, fato que nos levou a adotar novamente o critério da ocorrência simultânea, no caso, de todos os movimentos e os passos da proposta. Nesse sentido, encontramos apenas um artigo adequado a esse critério com o novo passo logo após os passos do

movimento 3 (*Descrevendo procedimentos de análise dos dados*). Em segundo lugar, percebemos que, geralmente, a apresentação de algum método estava relacionada à análise dos dados.

De modo geral, somente uma análise de um *corpus* mais extenso poderia fornecer informações mais concretas a respeito desse passo. Por enquanto, sabemos da relevância da apresentação de métodos em metodologias de artigos de Medicina e acreditamos que essa informação ajuda a compor o comportamento retórico dessa unidade.

Finalizando, quanto ao último movimento retórico (*Indicando aprovação por comitê de ética*), sugerimos um movimento destacado por as informações sobre aprovação de pesquisa, na maioria dos casos, constituírem informação isolada, sem relação com as outras unidades informacionais.

4.3 UM OLHAR COMPARATIVO

Sobre a unidade retórica de Metodologia, evidente em metade dos artigos da área de Linguística e em todos os artigos da área de Medicina, identificamos que essa seção foi construída com algumas divergências pelas duas áreas. Apesar de não haver referências diretas na literatura, no caso da Linguística, a frequência de 50% se deu por muitos artigos apresentarem aspectos metodológicos em outras unidades retóricas, como Introdução e Resultados e Discussão. Com base nisso, podemos inferir que a Metodologia, em artigos dessa área, pode ser uma seção facultativa, existindo a possibilidade de informações metodológicas serem construídas em outras unidades retóricas.

Em relação à Medicina, os periódicos da área e as pesquisas prévias, especialmente os estudos de Nwogu (1997) voltados particularmente para essa área, confirmam a elevada ocorrência dessa unidade. Essa alta frequência indica o cunho comum e obrigatório dessa seção confirmado ainda pelas respostas do membro da área disciplinar que colaborou com a pesquisa.

Quanto às particularidades da Metodologia, a área de Linguística parece ser menos detalhista, priorizando o tratamento da amostra utilizada na pesquisa (movimento 1: *Apresentando a amostra da pesquisa*) e a descrição dos procedimentos de análise de dados (movimento 2: *Apresentando análise de dados*).

Distintamente, a área de Medicina parece prezar pelo detalhamento com informações relativas à amostra da pesquisa (movimento 1: *Descrevendo procedimentos de coleta de dados*), aos procedimentos experimentais (movimento 2: *Descrevendo procedimentos experimentais*) e aos procedimentos de análise de dados (movimento 3: *Descrevendo procedimentos de análise de dados*). Além disso, um ponto importante é a informação sobre a aprovação do estudo por comitê de ética institucional (movimento 4: *Indicando aprovação por comitê de ética*), algo bastante incomum na área de Linguística, apesar de haver pesquisas que necessitem dessa aprovação. Para compreender, de modo sistemático, as duas descrições, vejamos, a seguir, a figura 7.

CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE LINGUÍSTICA	CULTURA DISCIPLINAR DA ÁREA DE MEDICINA
<p>Movimento 1: Apresentando a amostra da pesquisa e/ou Movimento 2: Apresentando análise de dados</p>	<p>Movimento 1: Descrevendo procedimentos de coleta de dados Passo 1 – Indicando a fonte de dados e/ou Passo 2 – Apresentando a amostra e</p> <p>Movimento 2: Descrevendo procedimentos experimentais Passo 1 – Relatando o processo experimental e/ou Passo 2 – Identificando o principal aparato da pesquisa e/ou</p> <p>Movimento 3: Descrevendo procedimentos de análise de dados Passo 1 – Indicando o processo de classificação de dados e/ou Passo 2 – Indicando o instrumento de análise estatística e/ou Passo 3 – Apresentando método(s) e/ou</p> <p>Movimento 4 – Indicando aprovação por comitê de ética</p>

Figura 7: Descrições retóricas da unidade de Metodologia de artigos experimentais da cultura disciplinar das áreas de Linguística e de Medicina.

Fonte: elaboração de nossa autoria.

Com base na figura 7, é possível percebermos que as duas áreas se aproximam quanto às questões sobre a amostra utilizada no estudo e sobre os procedimentos de análise. A área de Medicina, no entanto, visivelmente, é mais minuciosa, apresentando, com os dois passos dos movimentos retóricos 1 (*Indicando a fonte de dados* e *Apresentando a amostra*) e 2 (*Relatando o processo experimental* e *Identificando o principal aparato da pesquisa*), especificidades as quais, talvez, sejam necessárias para tornar as informações apresentadas nas unidades seguintes – Resultados e Discussão – confiáveis.

No caso da Linguística, é importante pontuar que, apesar de não haver passos mais específicos nos movimentos retóricos 1 (*Apresentando a amostra da pesquisa*) e 2 (*Apresentando análise de dados*), um detalhamento é possível caso seja do interesse do autor e que a falta desses passos específicos pode significar o caráter mais breve e facultativo da própria unidade.

Já o movimento retórico 2 (*Descrevendo procedimentos experimentais*) da descrição de metodologias de artigos de Medicina é o que mais diferencia as duas culturas disciplinares, uma vez que as informações dos dois passos (*Relatando o processo experimental* e *Identificando o principal aparato da pesquisa*) desse movimento ocorreram com baixa frequência ou frequência nula nos artigos de Linguística.

Com base nesses dados, podemos inferir que, talvez, as principais diferenças sejam reflexo do fato de todos os exemplares de Medicina terem apresentado a unidade de Metodologia, enquanto somente metade dos de Linguística apresentou destacadamente essa seção. Ainda, é possível que o fato de a área de Linguística, em metade do *corpus*, apresentar, em detrimento da própria seção de Metodologia, informações metodológicas em outras unidades retóricas, como Introdução e Resultados e Discussão, revele a menor relevância que é dada a essa unidade, justificando seu menor grau de detalhamento em artigos da área.

5 CONCLUSÃO

O percurso trilhado até aqui mostrou que relacionar descrição sociorretórica e caracterização de culturas disciplinares é um caminho extremamente produtivo para a compreensão dos gêneros acadêmicos. Ficou evidente como as unidades retóricas analisadas foram construídas tendo como influência as características e as necessidades de cada área.

Os propósitos específicos de cada unidade informacional variaram, particularmente, devido aos diferentes objetos de estudo e às diferentes metodologias, crenças, normas e posturas do fazer científico de cada cultura disciplinar. Consequentemente, a organização retórica dos textos, de modo geral, mostrou-se diferente, e as estratégias retóricas adquiriram peculiaridades que podem ser explicadas pelas particularidades das culturas disciplinares em que determinado trabalho se insere. Isso nos mostra que não é

possível uma descrição dos gêneros acadêmicos como um construto realizado por uma comunidade acadêmica pretensamente homogênea.

A cultura disciplinar da área de Linguística constrói a unidade de Metodologia com menos detalhamento. Os autores dessa área se preocupam principalmente em apresentar o material de análise ao leitor e em apresentar como se dá a análise de tal material, buscando dar consistência ao estudo apresentado. Outrossim, o fato de nem todos os autores optarem por apresentar uma seção destacada no artigo para a unidade nos faz inferir que apresentar aspectos metodológicos na Introdução, por exemplo, é suficiente para oferecer à pesquisa credibilidade.

Já a cultura disciplinar da área de Medicina se mostra preocupada com minúcias dos aspectos metodológicos, de modo que a unidade retórica de Metodologia representa uma parte essencial e obrigatória na construção do artigo, sem a qual, possivelmente, estariam em risco a credibilidade e até mesmo a legalidade da pesquisa, já que uma aprovação institucional parece ser indispensável na maioria dos casos.

Finalizando esta empreitada, acreditamos ser bastante promissora a investigação aqui pautada, uma vez que muito ainda há para se pesquisar, especialmente diante da diversidade de gêneros e das várias culturas disciplinares existentes na academia. Convidamos, pois, pesquisadores a se debruçarem sobre essa temática, reproduzindo e aprimorando este estudo, com a investigação de novas culturas e de um *corpus* mais extenso.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. *Lexical Signalling: A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. 1996. 274f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- BERNARDINO, C. G. *O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BERNARDINO, C. G., COSTA, R. L. S. A Introdução de artigos acadêmicos e as diferenças entre culturas disciplinares. *Intersecções*, Jundiaí, ed. 18, n. 1, p. 151-170, 2016.
- BEZERRA, B. G. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- HYLAND, K. Scientific claims and community values: articulating an academic culture. *Language and Communication*, Great Britain, v. 17, n. 1, p. 19-32, 1997.
- _____. *Disciplinary discourses: social interactions in Academic Writing*. Singapore: Pearson Education Limited, 2000.
- _____. *Metadiscourse*. London: Continuum, 2005.
- _____. *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum, 2009.
- LIM, J. M. H. Method sections of Management research articles: a pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, Orlando, v. 25, p. 282-309, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NWOGU, K. N. The Medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, Great Britain, v. 16, n. 2, p. 119-138, 1997.

OLIVEIRA, F. M. A configuração textual da seção de Metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de Linguística Aplicada. *Vidya*, Santa Maria, v. 21, p. 237-252, jan./jun. 2002.

_____. *A configuração textual da seção de Metodologia em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada*. 2003. 146ft. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em 21/07/2016. Aceito em 12/09/2016.

O ALUNO NA POSIÇÃO DE AUTOR: UMA EXPERIÊNCIA COM A RESENHA NA UNIVERSIDADE

EL ALUMNO EN LA POSICIÓN DE AUTOR: UNA EXPERIENCIA CON LA RESEÑA EN LA
UNIVERSIDAD

STUDENTS AS AUTHORS: AN EXPERIENCE WITH REVIEWS IN THE UNIVERSITY

Sandro Braga*

Universidade Federal de Santa Catarina

Janaína Senem**

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

RESUMO: Apresentamos uma reflexão acerca dos modos de o sujeito ocupar a posição de autor na escrita acadêmica a partir de sua participação no Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LBEAL/UFSC). Partimos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de inspiração francesa, para compreender como o sujeito se inscreve, enquanto autor, quando escreve em uma escrita que visa a “objetividade científica”. Elegemos para análise a escrita e a reescrita de uma resenha produzida no LBEAL, tendo em vista as mudanças que ocorrem da primeira para a segunda escrita no que concerne à autoria nessas produções. No gesto analítico, investe-se em mostrar como o processo de escrita na academia consiste e insiste numa tentativa de “conter” a heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito, na luta pela transparência da linguagem e dos sentidos em nome do discurso científico. Nesse processo, em busca da objetividade, o sujeito procura se constituir assumindo diferentes posições, conforme as condições de produção, e tentando se situar no entremedio aceitável que configura a função-autor na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Escrita acadêmica. Autoria.

RESUMEN: Presentamos una reflexión acerca de los modos de que el sujeto ocupa la posición de autor en la escritura académica a partir de su participación en el *Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica* (LBEAL / UFSC). Partimos de los presupuestos teóricos del Análisis de Discurso de inspiración francesa, para comprender cómo el sujeto se inscribe, como autor, cuando escribe en una escritura que apunta a la "objetividad científica". Elegimos para análisis la escritura y reescritura de una reseña producida en el LBEAL, teniendo en vista los cambios que ocurren de la primera a la segunda escrita en lo que concierne a la autoría en esas producciones. En el gesto analítico, se invierte en mostrar cómo el proceso de escritura en la academia consiste e insiste en un intento de "contener" la heterogeneidad constitutiva del discurso y del sujeto, en la lucha por la transparencia del lenguaje y de los sentidos en nombre del discurso científico. En este proceso, en busca de la objetividad, el sujeto procura constituirse asumiendo diferentes

* Professor no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do LBEAL/UFSC. E-mail: sandrocombraga@gmail.com.

** Professora na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: janaina.f.senem@gmail.com.

posiciones, conforme a las condiciones de producción, e intentando situarse en una entremezcla aceptable que configure la función autor en la universidad.

PALABRAS CLAVE: Producción textual. Escritura Académica. Autores.

ABSTRACT: We present a reflection about the ways in which the subject occupies the author's position in academic writing through his participation in the *Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica* (LABEAL/UFSC). From theoretical assumptions of the French Discourse Analysis, we seek to understand how the subject signs himself as author, when he writes aiming "scientific objectivity". Thus, we analyze the writing and rewriting of a review produced in the LABEAL focusing specially on the changes that occur from the first to the second writing with regard to authorship in these productions. In the analytical gesture, undertaken so far, we seek to show how the process of writing in academy consists and insists in an attempt "to contain" the constitutive heterogeneity of discourse and subject, in the struggle for the transparency of language and the senses in the name of scientific discourse. In this process, aiming for objectivity, the subject seeks to be constituted by assuming different positions, according to the production conditions, and trying to place himself in an acceptable gap that configures the author function in university.

KEYWORDS: Text production. Academic writing. Authorship.

1 INTRODUÇÃO

Escrever na universidade não é uma tarefa simples e muitos alunos, ao ingressarem na graduação e na pós-graduação, encontram dificuldades para se situar nesse lugar que requer um efeito de objetividade na escrita. Desse modo, este trabalho se justifica ao problematizar a questão da inscrição do sujeito na escrita acadêmica, tendo em mente a assunção à autoria do aluno no âmbito da universidade, através da análise de uma escrita e reescrita de uma resenha produzida no Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LABEAL | UFSC). Assim, almejamos compreender os movimentos que incidem maior ou menor gesto de autoria na constituição do sujeito que se põe a dizer na produção do texto acadêmico a partir da concepção de heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (1990), e analisar como se constituem o discurso acadêmico e o científico na produção desses textos.

A escolha dessa problemática que contempla os modos de o sujeito ocupar uma posição na escrita acadêmica, alçado pela função-autor, parte das práticas vivenciadas no Laboratório – visto que muitos alunos, ao procurarem esse espaço, afirmam ter dificuldades para se situar nessa escrita – e das justificativas¹ apontadas como mote para a procura da assessoria do LABEAL: “Aperfeiçoar a escrita acadêmica”, “aprender a escrever”, “melhorar a escrita”, “reaprender a escrever”, “sanar dificuldades em relação à produção do texto dissertativo”, “aprimorar minha escrita para artigos”, entre outros dizeres que reverberam um imaginário acerca da complexidade da escrita que se situa entre o discurso científico e o acadêmico.

Percebemos, então, que esses dizeres estão associados a uma visão de língua como transparente, neutra e objetiva, sobretudo aquela que parece configurar o discurso científico, uma vez que esse discurso almeja a manutenção de uma “pureza científica”. Ou seja, uma linguagem destituída do sujeito que diz e que se centra no próprio objeto que refere. Essa visão de língua, a partir da Análise do Discurso, se institui como uma ilusão, pois não se pode pensar em discurso sem sujeito e, consequentemente, sem ideologia. Assim, dizer, mesmo na escrita acadêmica, implica um modo de o sujeito mobilizar a língua, e essa língua revela tanto a produção de sentido ao referente quanto o próprio sujeito constituído sócio-históricamente que se põe a dizer nesse ato.

2 DISCURSO, SUJEITO E FUNÇÃO-AUTOR

Sabe-se que a linguagem nos constitui, que ela opera em uma relação de dispersão e unidade (discurso e texto) e que todo uso da língua implica em diferentes formas de significação da própria língua e da constituição do sujeito. Nesse sentido, o discurso não pode ser imaginado linearmente, como uma linha que segue uma direção e que não apresenta rupturas; ele é dispersão, no sentido de que não está organizado em uma direção rumo a um ponto final, e constitui todas as relações que envolvem linguagem, tanto

¹ Essas justificativas estão presentes nos formulários que os alunos preenchem ao ingressar no Laboratório.

verbal quanto não verbal. Desse modo, a Análise do Discurso de vertente francesa se constitui como um campo em que o funcionamento da linguagem é pensado como relação entre posições-sujeito que são afetadas histórica e ideologicamente e que, nos processos intersubjetivos, filiam-se a certos efeitos de sentido e não a outros. Assim, conforme Pêcheux (1990, p. 82 [1969]), o discurso é entendido como “efeito de sentidos entre interlocutores”.

Nessa perspectiva teórica, Orlandi (2013, p. 17) afirma que “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia [...]. Dessa forma, o sujeito não é compreendido como o indivíduo empírico, mas sim como sujeito *do* discurso que ocupa diferentes posições de acordo com diferentes condições de produção. Como bem coloca Orlandi (2013, p.49): “Ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

Nesse sentido, o sujeito é determinado, ou “assujeitado” à língua, à história, ao inconsciente e à própria ideologia, mas também é livre dentro dessas delimitações que lhe são impostas. Em outras palavras, a relação do sujeito com o discurso, com a história e com a ideologia se situa em uma relação de liberdade com responsabilidade e, de certo modo, é condicionada pelas conjunturas e possibilidades de ser sujeito.

Se entendemos o sujeito como ideológico, é preciso compreender que a ideologia se caracteriza por uma estrutura-funcionamento que o constitui inexoravelmente. Isto é, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e o sujeito, como posição no discurso, coloca-se a dizer de um determinado lugar, lugar esse constituído por formações discursivas que representam as formações ideológicas. As formações discursivas, em resumo, determinam aquilo que pode e deve ser dito em um determinado momento histórico. O processo discursivo se dá, desse modo, em uma relação de implicação de aspectos exteriores à materialidade linguística em que as formações discursivas materializam as formações ideológicas que manifestam a ideologia e que, por sua vez, se materializa no discurso. Além disso, todo o processo de interlocução é intersubjetivo e, portanto, envolve o imaginário. Nesse sentido, além das formações ideológicas e da própria ideologia, as formações discursivas são constituídas também pelas chamadas formações imaginárias, que consistem na visão que um sujeito tem sobre o outro de sua interlocução e também sobre a visão que esse sujeito acredita que esse outro tem de si mesmo. Esse imaginário afeta a forma como se desenrolam as manifestações discursivas e o posicionamento do sujeito em diferentes interlocuções. Todas essas noções estão imbricadas no processo de constituição de sentidos e, também, na inscrição do sujeito em seu dizer.

Para pensar na inscrição (ou não) do sujeito na escrita acadêmica, pensamos em sua constituição como autor, entendendo a autoria como constitutiva do texto e, consequentemente, presente em toda prática discursiva que suscita a responsabilidade daquele que diz por aquilo que diz. Assim, “[...] a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito.” (ORLANDI, 1996, p. 68-69). A assunção à autoria se caracteriza, então, nesse processo em que um sujeito inscrito em uma determinada posição procura organizar seu dizer, de forma coerente e com efeito de fecho, de unidade, e assume a responsabilidade por essa organização (ORLANDI, 2013).

Tendo isso em mente, a assunção à autoria é compreendida como gesto de interpretação do sujeito que organiza seu dizer com base no já-dito (interdiscurso²), ou seja, “[o] sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer.” (ORLANDI, 1996, p. 70). Nessa acepção, entende-se que a repetição possibilita a interpretação e que essa se dá pela possibilidade histórica.

Imbricada à noção de autoria está a concepção de texto, visto que “[...] a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto.” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 109). Nessa perspectiva, o texto não é entendido sob a lógica da linguagem transparente, em que o sentido já está posto, cabendo ao leitor descobri-lo. Para a Análise do Discurso, o texto é materialidade histórica e deve ser compreendido em sua relação com outros textos, com as condições de produção e com o

² Orlandi (2013) define interdiscurso, com base em Pêcheux, como o já dito, ou, ainda, a memória discursiva. Nesse sentido, ele é da ordem do repetível, da constituição do dizer. Para Pêcheux (2014 [1988]), o interdiscurso é da ordem de um pré-construído dominante das formações discursivas que por sua vez dissimula o sentido como sendo transparente na linguagem.

interdiscurso. Assim, “O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do ‘sítio significante’ com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho da autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso.” (ORLANDI, 1996, p. 15).

Desse modo, uma análise sob a perspectiva discursiva atenta para o texto enquanto unidade, materialidade linguística e histórica que produz efeitos de sentido. É através da análise dos efeitos de sentido que se pode perceber o funcionamento do discurso, as formações discursivas, imaginárias e ideológicas que ali operam. Além disso, para esta proposta analítica, é interessante pensar nessa relação entre texto e autoria na escrita acadêmica, pois se o trabalho da autoria consiste em um gesto de interpretação sobre o texto e o texto se situa em uma relação com a exterioridade, a exterioridade do discurso acadêmico opera na constituição da autoria e dos textos produzidos nessa esfera. É justamente sobre essa exterioridade que trataremos no tópico a seguir.

3 A VERDADE E A CIÊNCIA NA RELAÇÃO SABER-PODER

Tendo como pressuposto as proposições do campo da Análise do Discurso, não se pode pensar em qualquer situação que envolva o uso de linguagem sem fazer remissão às condições de produção que tal prática social aponta. Na escrita acadêmica, isso não pode ser pensado de forma diferente. Isso porque são as condições de produção que possibilitam a produção de sentidos que se entrelaçam com a memória (interdiscurso) e se situam em uma (ou mais) formação(ões) discursiva(s). Assim, procuramos refletir sobre os modos de funcionamento da escrita acadêmica, tendo em vista a constituição e o funcionamento do discurso científico e do discurso acadêmico.

De início, ressaltamos que, sob a perspectiva que assumimos, a escrita é entendida como uma prática social sempre concretizada a partir das relações entre o sujeito-autor que escreve e o leitor (PEREIRA, 2013). Ainda sobre essa concepção de escrita, Pereira (2013) afirma que a escrita é também algo que as pessoas fazem para si mesmas³. Assim, é pelo próprio processo de escrita, no qual se organiza o pensamento, que se pode mudar de direção, tomar outros rumos (ou ainda criar um rumo) e desenvolver ideias, conceitos (PEREIRA, 2013). Nessa acepção, podemos nos perguntar: Como se dá a escrita no âmbito acadêmico? Como os sujeitos se inscrevem nessa prática e quais as dificuldades de tomar voz nessa prática social tão fortemente marcada pelo institucional?

A escrita acadêmica, conforme aponta Pereira (2013), é um dos grandes pontos que diferencia a ciência das outras formas de saber. A ciência e seu compromisso com a validação, com a verdade e com a posição que ocupa de legitimação optou em apagar o sujeito em nome de uma neutralidade inatingível “[...] como se o texto científico pudesse se elevar para além do mundo e da história” (PEREIRA, 2013, p. 216). Dessa forma, o discurso da ciência vê a linguagem como transparente e acaba por ignorar as condições históricas e ideológicas que perpassam a constituição dos discursos e, concomitantemente, a constituição do sujeito. Assim, “O mundo da ciência fez disseminar a ideia de que éramos capazes de controlar a verdade por intermédio do controle do discurso: apoiados na pretensão de controlar o discurso e sua origem, os cientistas desconsideravam que a gênese da linguagem, do discurso e da escrita é a própria história.” (PEREIRA, 2013, p. 217).

Nesse sentido, ao tirar a história, a ciência “apaga” também o sujeito que diz, buscando estabelecer um efeito de neutralidade entre realidade e linguagem na qual essa só teria a função de retratar aquela. Dessa forma, a ciência aponta para uma visão da língua como representação do mundo material em que a escrita é somente um meio para se alcançar o que de fato significa: o objeto (PEREIRA, 2013).

Essa visão de língua como objetiva, não sujeita a falhas, desistoricizada, que exclui o sujeito que diz, é aquela com que muitos alunos se deparam ao adentrar na universidade.

³ No sentido abordado, não significa que não haja sempre um “para quem” da escrita, pelo contrário, como prática social ela sempre está engajada nesse processo de relação com o outro. Entretanto, esse uso que as pessoas fazem da escrita para “si mesmas”, que também implica o outro, é no sentido da própria construção do pensamento que se dá nessa prática social, conforme Pereira (2013).

A partir do exposto, somos levados a pensar que as condições de produção que permeiam os discursos científicos parecem colocar o sujeito em um entre-lugar no qual ao mesmo tempo em que se instaura a necessidade de dizer algo novo, tendo em vista a competitividade e produtividade científica, esse dizer deve apagar a voz daquele que diz em nome de uma manutenção da verdade, de uma “pureza” científica (LYOTARD, 2009 [1979]). Em outras palavras, é dizer algo novo e não se mostrar presente, como se fosse possível alcançar uma neutralidade na linguagem. O dito destituído do eu que diz.

A competitividade científica que leva à necessidade de dizer algo novo é pensada também através da relação entre saber e poder, uma vez que o saber é um mecanismo de poder (FOUCAULT, 1989 [1979]). Assim, há uma luta “[...] em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.” (FOUCAULT, 1989 [1979], p. 13).

Nesse sentido, o político faz parte da constituição do discurso científico e, como estamos propondo a análise de textos resultante de práticas do nosso próprio trabalho com a escrita acadêmica que se constitui pelo discurso da ciência, é necessário olhar para essas condições de produção que permeiam esse texto; nesse caso específico, a resenha. Assim, é de suma importância observar que as resenhas produzidas no Laboratório de Escrita Acadêmica e Leitura são perpassadas, também, pelo discurso acadêmico. Dessa forma, surgem questões que demandam reflexões ainda não formuladas: Como se constituem o discurso científico atravessado por um outro discurso, neste caso, o acadêmico? Quais seriam os pontos de aproximação e de distanciamento entre esses dois tipos de discursos, muitas vezes, tomados como sinônimos?

4 A ESCRITA QUE SE INSCREVE ENTRE O CIENTÍFICO E O ACADÊMICO

Ainda com o enejo de tentarmos caracterizar a escrita acadêmica, faz-se necessário, primeiramente, delimitarmos que tipo de escrita acadêmica tomamos como objeto. Sob esse prisma, é preciso identificar quem é o sujeito que está posto nessa condição de produção de texto, bem como qual é o objetivo e o endereçamento dessa escrita. Dito de outro modo, é preciso levar em conta se aquele que escreve alça de um estatuto de pesquisador (titulado e já colocado profissionalmente) ou se é um estudante (neste caso, de graduação? De mestrado? De doutorado?), e com que finalidade escreve: para publicação em periódicos científicos, livros teóricos ou para atender à demanda de uma disciplina com vistas à avaliação do texto e, por conseguinte, do estudante.

Apontadas essas implicações de “quem escreve?” e “para que escreve?”, assinalamos que nosso interesse com a escrita acadêmica é com aquela fruto, produto, resultado do modo de escrever realizado pelo sujeito que se encontra na posição de aluno universitário e que tem por fim a escrita acadêmica compreendida como ascensão ao discurso científico. No entanto, o modo de apropriação e de inscrição nesse discurso da ciência – materializado a partir da entrada no discurso acadêmico – acontece agenciado no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dessa escrita, ou seja, atravessado pelo modo de funcionamento, também, do discurso pedagógico. Dessa forma, para compreendermos o modo de operar a palavra nessa escrita, propomos pensá-la como uma prática que se realiza entre o científico e o acadêmico para inscrever ao discurso científico aquele que escreve na academia.

De início, para compreender o discurso científico (DC) é necessário considerar que, de acordo com Foucault (2013 [1969]), a ciência se constitui de um “campo de possibilidades estratégicas” que se caracteriza como um princípio de formação e dispersão de enunciados que podem ser ditos em um determinado momento histórico, ou seja, que compõem as formações discursivas. Dessa forma, entende-se a ciência como um princípio que possui suas regras de estruturação sintática e semântica, de acordo com o objeto de que se fala, mas, além disso, como possibilidade de se inscrever na história, isto é, como um discurso que se constitui de um grupo de enunciados que são possíveis de serem ditos em um momento histórico (formações discursivas) e que não, necessariamente, tem o mesmo funcionamento do que era compreendido como ciência em um momento anterior.

Nesse sentido, entendemos que o discurso científico pode ser pensado a partir dos procedimentos de controle e de delimitação do discurso propostos por Foucault (2012 [1970]). Sabemos que esses procedimentos constituem diversos discursos, mas acreditamos que, em especial os princípios internos e externos, apontados por Foucault, caracterizam, sobremaneira, o discurso da ciência na medida em que relacionam poder e saber. Os princípios externos – interdição, separação e rejeição, e vontade de verdade – regulam o que pode e deve ser dito, determinam as classificações e categorizações que se realizam pelo e no discurso, tendo em vista o lugar

discursivo que se pode ocupar. Por exemplo, do lugar de mediadores no LABEAL, podemos dizer certas coisas (e não outras) em relação à escrita acadêmica que o aluno, tendo em vista o imaginário constitutivo do Laboratório como espaço para a produção de escrita acadêmica, imagina que sejam ditas e que a partir de seu lugar como aluno ele não pode dizer. Ainda ressaltamos, desses princípios, que a vontade de verdade está implicada no discurso científico, pois a ciência funda-se implicada com a verdade, sob a ilusão de um dizer verdadeiro, ou seja, um dizer que diz dizer a verdade e essa verdade constrói o saber.

Já os princípios internos – comentário, disciplinas e autoria – são entendidos por Foucault (2012 [1970]) como mecanismos constitutivos dos discursos e que exercem o seu próprio controle e caracterizam o discurso científico. O comentário é compreendido como sendo da ordem de um deslocamento entre um texto primeiro e um texto segundo, está presente em diversas práticas discursivas científicas; a autoria é vista como princípio de agrupamento do discurso e as categorizações das disciplinas emergem do campo a partir do qual o que pode ser dito precisa estar no limite do verdadeiro. Assim, esses procedimentos, no discurso científico, jogam na relação entre poder e saber que sustenta o dizer da ciência como um dizer institucional. Conforme Foucault (1989 [1979], p.12):

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1989 [1979])

Em relação à instituição acadêmica e, em específico, ao Laboratório de Escrita Acadêmica e Leitura, é importante acrescentar que esse espaço se constitui no entremedio do discurso científico (DC) e do discurso acadêmico (DA). No que tange ao modo de funcionamento do discurso acadêmico (DA) no LABEAL, cabe dizer que esse discurso pauta-se pelo dizer da ciência (DC) mas, também, está imbricado, sobremaneira, pelo discurso pedagógico (DP), visto que a escrita acadêmica com pretensões ao científico acontece – nesse espaço – no ponto de confluência do processo de ensino e de aprendizagem dessa escrita. Uma monografia, por exemplo, se insere no discurso acadêmico para produzir o discurso científico, sendo que essa produção se constitui afetada pelas marcas do processo de aprendizagem, que podem ser entendidas como características do discurso pedagógico sobre o acadêmico. Outro exemplo seria a produção de um artigo científico, que pode ou não estar afetado pelo pedagógico. Quando este for tomado como objeto para o estudante “aprender” a caracterização, constituição e produção desse gênero, inscreve-se no acadêmico que versa sobre o científico, mas não descola-se do pedagógico. Já quando o artigo tem como foco primeiro a publicação em periódico científico, insere-se, também, no acadêmico como possibilidade deste dizer sobre a ciência, mas não mais se vê acoplado ao discurso pedagógico – não ao menos como aquele que funciona nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o discurso acadêmico se relaciona com o pedagógico e não se configura como discurso *da* ciência necessariamente; portanto, DA e DC não devem ser tomados como sinônimos. Disso apontamos que o discurso acadêmico não é o discurso científico; é um discurso *sobre* a ciência em que a própria ciência se constitui. A partir do exposto, entendemos que o DA – quando tomado como objeto de ensino e aprendizagem – volta-se para o ensino do discurso da ciência, com o processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, constitui a produção científica.

Por fim, reforçamos a ideia de que, no tocante ao trabalho realizado no Laboratório, este se realiza justamente na confluência entre o discurso acadêmico e o científico, uma vez que as práticas de escrita nesse ambiente se configuram na medida em que o sujeito-participante se posiciona no discurso acadêmico, afetado pelo discurso pedagógico, visando à produção do discurso da ciência. Essa prática pode ser comparada – ou assemelha-se – àquelas decorrentes da produção da escrita acadêmica solicitadas por professores a por seus alunos na universidade, mas, por outro lado, diferencia-se, de algum modo, da escrita acadêmica que não está afetada por tais processos de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões que propomos sobre as condições de produção da resenha, partimos para a análise do *corpus* com o intuito de refletir sobre os modos de o sujeito ocupar a função-autor na confluência desses dois discursos.

5 PROPOSTA ANALÍTICA DO CORPUS

Antes de partirmos para a análise da escrita e da reescrita de uma resenha produzida no Laboratório de Escrita Acadêmica e Leitura, é relevante apresentar o modo de funcionamento do LABEAL. Inicialmente, é preciso compreender que o Laboratório, que teve início em 2014, se caracteriza por ser um ambiente que tem como objetivo principal facultar a prática da escrita acadêmica através de atividades de leitura e produção textual para alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, no âmbito da extensão universitária. Além disso, o projeto também envolve a pesquisa, a partir dos dados coletados visando discutir (num outro momento e apenas entre os pesquisadores) o processo de produção desses textos sob a ótica discursiva. Desse modo, o trabalho desenvolvido no LABEAL se embasa na produção de gêneros textuais discursivos⁴ próprios da esfera acadêmica para que os alunos possam compreender como eles funcionam, bem como quais são as características que os constituem e, ainda, no reconhecimento das principais dificuldades em operar com um gênero ou outro na universidade. As atividades desenvolvidas no projeto seguem, basicamente, um percurso⁵: os participantes devem, individualmente, ler um texto, produzir uma atividade de escrita; em seguida, os pesquisadores trabalham junto com o aluno para pensar sobre o texto produzido e os sentidos que ali estão operando; e, com base nesses apontamentos entre pesquisador e aluno, este último parte para uma 2^a, 3^a ou 4^a atividade de reescrita. A ênfase na reescrita tem por função pensar na escrita como um processo que se constrói e desconstrói, que se ressignifica e que ressignifica o sujeito do discurso.

Como espaço de reflexão sobre o discurso e as formas como ele opera na escrita acadêmica, o Laboratório procura identificar as dificuldades do participante, sejam elas de ordem discursiva ou textual, e propor reflexões com relação a esse tipo de escrita, visando à refacção e também o efeito de unidade textual. Além disso, as atividades procuram nortear possíveis caminhos de leitura para que o participante possa perceber como o texto é construído e de que forma os elementos operam discursivamente na construção de sentidos.

A análise apresentada envolve um recorte da escrita e reescrita de uma resenha produzida no LABEAL sobre uma reportagem veiculada na revista *Veja*. Optamos por analisar uma resenha, pois, de acordo com os manuais de orientação para a produção de textos acadêmicos, ela é um gênero que tem como finalidade “[...] a divulgação de textos e de obras, informando, em uma perspectiva crítica, o que tais textos e obras contêm. A resenha registra impressões pessoais do resenhista sobre o texto-fonte.” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 74)⁶. Em consonância, na perspectiva discursiva, entende-se que – ainda que esse gênero seja alçado no dizer parafrástico, pois ele contém o dizer do texto-fonte – ele permite, ou melhor, ele exige a voz daquele que se põe a resenhar. Assim, esse gênero possibilita uma certa abertura para o sujeito, mesmo que essa abertura seja determinada pelo discurso científico e pelo acadêmico. Dito de outro modo, a resenha pede a instauração de um dizer polissêmico, um dizer em que o autor não apenas se responsabilize pelo dito, mas também alce sua voz de modo que fique marcado o seu posicionamento acerca do texto-fonte.

⁴ Não nos filiamos, aqui, a uma determinada corrente de estudo do gênero, por isso optamos por nomeá-los gêneros textuais discursivos. Apesar de trabalharmos a escrita acadêmica pautada pela caracterização do gênero, nosso foco recaiu sistematicamente sobre o discurso e o modo como o sujeito que inscreve textualmente ao escrever.

⁵ O fato de seguir um percurso semelhante não significa que haja uma metodologia estanque ou que os pesquisadores partem de um ponto fixo já pré-estabelecido. As atividades realizadas envolvem constantes reflexões sobre a própria prática, além disso as mudanças dos grupos participantes e as próprias variações existentes em cada grupo não possibilitariam o desenvolvimento de um método estanque, mas sim em constante reformulação.

⁶ Sabe-se que na universidade é habitual a produção de resenhas acadêmicas que tomem como base objetos culturais tipicamente constituídos de relações de atividades humanas dessa esfera. No entanto, o objeto de nossa proposta de produção foi a resenha de uma matéria jornalística. Justificamos nossa escolha tendo em vista dois critérios: i) o tempo disponível para o aluno poder ler o texto-fonte e posteriormente produzir a resenha dentro do horário de atendimento do LABEAL, e, ainda, receber uma devolutiva de sua produção; ii) iniciarmos com textos menos complexos, mas não deixando de abordar as características do gênero, para, a posteriori, adentrar em textos mais complexos, preferencialmente aqueles trazidos pelos próprios estudantes, e que estejam sendo objetos de suas escritas na esfera da universidade.

A produção dessa resenha se deu no Laboratório após a leitura da reportagem da Revista *Veja*. Em seguida, os coordenadores do projeto fizeram uma leitura em conjunto com o aluno apontando questões pertinentes para o processo de reescrita, tanto de ordem discursiva como de ordem linguística⁷. Para a análise, chamaremos o sujeito na posição-autor resenhista de Participante 01 (P01). Tomando como pressuposto o modo de funcionamento das produções no LABEAL, trazemos o primeiro recorte do *corpus* selecionado para desenvolver uma análise preliminar⁸.

Na "cenário da cidade de Iracemápolis. De acordo com a autora, é uma pacata cidade com 15.000 habitantes que apresenta altos índices de violência. Neste contexto, o autor relata que a cidade é isolada todo o ambiente urbano, com uma área de infraestrutura de manter a qualidade de vida dos cidadãos.

Imagen 1: Excertos (1 e 2) da primeira escrita da resenha P01 (grifos nossos).

Fonte: Arquivo dos autores

Nesse primeiro recorte, percebe-se, já na primeira escrita da resenha, marcas que podem se caracterizar como elementos que foram adicionados posteriormente à elaboração do texto: "De acordo com a autora"; "Neste contexto Rachel"; "de acordo com o prefeito". Esse aspecto, ainda que seja somente uma das possibilidades dada as condições de produção do LABEAL, visto que ao mesmo tempo em que alguns participantes escrevem seus textos outros recebem sugestões dos mediadores, indica uma possível compreensão do funcionamento do gênero. Além disso, mostra que o participante passa a perceber questões de autoria, porque já situa qual dizer não é seu, e já abre espaço para o seu posicionamento sobre o texto-fonte.

Chamamos a atenção, também, para outros aspectos mais relacionados com a produção de efeitos de sentido, mas que também reverberam que o sujeito reproduz o posicionamento do texto-fonte acerca da cidade e parece assumi-lo como seu. Assim, logo no início dessa primeira produção escrita, ressaltamos a sequência discursiva "O texto 'Atrás dos Muros' de Rachel Verano, retrata o cenário da cidade de Iracemápolis". O uso do termo "o cenário" pode produzir o sentido de que o discurso da autora, Rachel Verano, sobre a cidade, constitui de fato o cenário da cidade, sendo este um único cenário. É diferente dizer, por exemplo: "O texto 'Atrás dos Muros' de Rachel Verano retrata um dos cenários da cidade de Iracemápolis", ainda que nessa construção o sentido de que Rachel retrata um cenário (não o único, mas que de fato retrata um), permanece. E, ainda, é diferente dizer "No texto 'Atrás dos Muros' Rachel Verano apresenta sua visão sobre o cenário da cidade de Iracemápolis", que proporciona ainda mais um distanciamento daquele que diz com relação às informações apresentadas pelo texto-fonte e que constitui, em larga escala, as formas de escrita acadêmica.

Destacamos, também, enunciados que se estabelecem na relação entre a resenha e texto-fonte e que podem auxiliar na compreensão dos movimentos do sujeito em sua escrita para perceber maior ou menor gesto que leva esse dizer à assunção à autoria. Esses enunciados aparecem como efeito metafórico, sendo este um fenômeno semântico que se configura como deslizamento de sentido de um enunciado para outro. Em consonância com Orlandi (1996, p. 81), "[fala-se] a mesma língua mas se fala diferente. Pelo efeito metafórico. Esse deslize, próprio da ordem do simbólico, é o lugar da interpretação, da ideologia e da historicidade". Assim, apontamos como pode se dar o efeito metafórico entre os dois enunciados:

⁷ Chamamos de ordem linguística, aqui, o que diz respeito aos aspectos formais da língua.

⁸ A resenha na íntegra encontra-se disponível em anexos.

Texto-fonte	1ª escrita resenha
<p>Em todo este ano, foram registrados apenas sete roubos. Ainda assim, Iracemápolis deixou-se contaminar pelo mesmo pavor que aflige as metrópoles e tomou uma providência inusitada para manter a bandidagem longe de suas ruas. Nos próximos meses, será a primeira cidade inteiramente cercada de que se tem notícia no país. (grifos nossos).</p>	<p>Neste contexto, Rachel relata dois fatos 'surpreendentes', o primeiro relacionado à quantidade de presos, sendo apenas 3 pessoas e o segundo ao número de roubos registrado no ano XX, que somou em 7. Mas o curioso não para nessa instância, pois o prefeito de Iracemápolis está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano, com uma cerca. (grifos nossos).</p>

Quadro 1: Relação do texto-fonte com a primeira escrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

O sujeito, ao dizer que o “curioso” não é apenas o baixo índice de violência, mas também a atitude do prefeito em cercar a cidade, estabelece uma relação semântica com o texto-fonte que afirma que o prefeito “tomou uma providência inusitada”. Percebe-se que essa substituição contextual, entre “tomou uma providência” e “mas o curioso”, é constitutiva do sentido de ambas as sentenças, já que algo inusitado é, também, algo curioso. É nesse sentido que tais enunciados evidenciam o efeito metafórico constitutivo de todo o dizer e que, também, em consonância com Foucault (2013 [1969]), evidenciam a característica do enunciado que se constitui em relação a outros. Além disso, esse movimento se caracteriza como uma inscrição do sujeito em seu dizer, pois ele julga a atitude do prefeito como curiosa e, desse modo, se mostra mais presente na resenha. Em outras palavras, o sujeito não marca o dizer como não dele, pelo o que se intui, então, que o dito consiste em seu posicionamento.

Com relação a essa (não) marcação do dizer, nos remetemos a Authier-Revuz (1990), que trabalha com heterogeneidades enunciativas. A autora afirma que a formulação do dizer consiste em uma negociação entre a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. Isto é, o sujeito que diz está sempre negociando o seu dizer que se sustenta, inexoravelmente, em uma relação com o discurso do outro e com o seu próprio dizer. Para isso, ele apaga algumas marcações, que assume como suas (mesmo que constituídas pelo outro) e marca explicitamente outros dizeres, justamente para dizer “isso aqui, quem disse, não fui eu”; assim, marca explicitamente o outro em seu texto para dizer que o resto, o que sobra, é “propriedade sua”.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a heterogeneidade é constitutiva do discurso e do sujeito, isto é, “[...] o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o ‘já dito’ sobre o qual qualquer discurso se constrói, ou seja, numa relação de alteridade.” (BRAGA; ACOSTA-PEREIRA, 2016, p. 1514). Nesse sentido, Authier-Revuz (1990) diferencia a heterogeneidade constitutiva da mostrada no discurso, sendo esta a que expõe o outro na materialidade do discurso e aquela a que assenta o dizer do eu na relação com outros dizeres – o já dito – de forma a apagar esse outro. Além disso, a autora ainda propõe uma subdivisão entre heterogeneidade mostrada *marcada* e *não marcada*, em que a primeira consiste em uma referência visível do outro no dito, como a citação direta, e a segunda se caracteriza pela presença do outro com ausência de marcações diretas, pelo discurso indireto livre, ironia, metáfora, por exemplo.

Trazemos Authier-Revuz (1990) justamente para pensar sobre a sequência discursiva “mas o curioso”, que seria um deslocamento do texto-fonte e que não está marcado na resenha do P01. Em outras palavras, ao não marcar o texto-fonte como referência a essa caracterização (como curiosa) do acontecimento na cidade de Iracemápolis, o sujeito-resenhista assume que esse é o seu posicionamento, e compreendemos que essa pode ter sido uma negociação inconsciente com a heterogeneidade constitutiva do discurso. Isto é, o sujeito assumiu aquele posicionamento como seu, ainda que ele esteja constituído nessa relação com o dizer do outro.

Algo semelhante ocorre na sequência discursiva, como vemos no recorte abaixo:

Neste contexto, Rachel relata dois fatos ‘**surpreendentes**’, o primeiro relacionado à quantidade de presos, sendo apenas 3 pessoas e o segundo ao número de roubos registrado no ano XX, que somou em 7. (grifos nossos).

Quadro 2: Recorte constitutivo de fragmento da primeira escrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

O adjetivo “surpreendentes” não aparece explicitamente no texto-fonte, mas está em relação com os enunciados da autora Rachel Verano, e seu posicionamento com relação à violência em Iracemápolis. É possível perceber tal ligação pelos enunciados do texto-fonte: “Iracemápolis é uma pacata cidade de 15.000 habitantes [...] **que se gaba de contar nos dedos de uma mão o número de presos[...]**” e “**A violência é coisa tão rara lá**” (grifos nossos), que enfatizam a pouca violência como algo expressivo, “surpreendente”. O sujeito, ao utilizar esse termo (“surpreendente”), e, como já visto, ao provocar esse efeito metafórico, corrobora a voz do texto-fonte, ou seja, assume a mesma posição ideológica perceptível por essas relações discursivas que constituem tanto a resenha quanto o texto-fonte. Nesse sentido, o uso desse adjetivo pode marcar a singularidade desse dizer, já que ele aponta para a classificação do que o sujeito que enuncia considera surpreendente e, consequentemente, para seu posicionamento ideológico.

No que tange à questão da heterogeneidade enunciativa, como já dito, a sequência discursiva “surpreendentes”, de forma semelhante a “mas o curioso”, se relaciona ao texto-fonte. Nesse caso, mesmo dialogando com o texto-fonte, ela pode ser considerada como um ponto de heterogeneidade constitutiva do discurso daquele que se põe a resenhar.

Dessa forma, caracterizamos na sequência discursiva o registro de “surpreendentes” como um ponto de heterogeneidade constitutiva no dizer do resenhista afeto pelo dizer do texto-fonte. O uso das aspas pelo resenhista poderia num primeiro momento levar-nos a pensar em heterogeneidade mostrada *marcada*. No entanto, numa leitura mais atenta percebe-se que o adjetivo “surpreendente” não faz as vezes de discurso direto retirado do texto-fonte. Assim, o uso das aspas – nesse caso – não enseja marcar o outro em seu próprio discurso, ao contrário, objetiva, justamente, chamar a atenção para a sua própria voz. É como se ele [o resenhista] fizesse uma glossa ao seu próprio dizer para enfatizar sua posição acerca do que considera a respeito dos fatos relatados pela autora do texto-fonte. Aqui, a negociação se faz às avessas do que previu Authier-Revuz (1990); as aspas marcam a incidência do dizer do sujeito sobre seu próprio dizer: chamar a atenção por meio do adjetivo “surpreendentes” com aspas marca duplamente o sujeito ao seu texto e o reafirma nesse lugar de escrever uma resenha aos modos do que comprehende ser o funcionamento desse gênero.

No que consiste à heterogeneidade mostrada, trata-se de pontos dentro da enunciação que remete “[...] a um alhures, a um exterior explicitamente marcado ou dado a especificar [...] ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31).

Ainda sob a perspectiva proposta por Authier-Revuz (1990), trazemos outros recortes já com os destaques que são pertinentes para a análise da heterogeneidade mostrada,

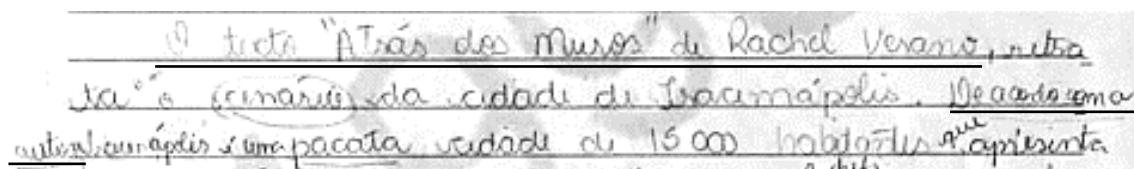


Imagen 2: Exerto (3) da primeira escrita da resenha P01 (grifos nossos)

Fonte: Arquivo dos autores

e também no penúltimo:

A autora poderia fazer uma crítica sem relação a este assunto, onde diz que os monarcas não estão preocupados ao fato de Florianópolis parar uma "cidade medieval murada" "uma ilha separada do mundo real por um alambrado". E deve haver outros momentos da história porta positivas dessa cidade, parando até de acordo com ela.

Imagen 3: Excerto (4) da primeira escrita da resenha P01 (grifos nossos)

Fonte: Arquivo dos autores

Essas sequências discursivas grifadas, “O texto ‘Atrás dos Muros’ de Rachel Verano”, “De acordo com a autora”, “A autora” são referências explícitas ao texto-fonte, bem como as citações diretas “cidade medieval murada” e “uma ilha separada do mundo real por um alambrado”, e constituem pontos de heterogeneidade mostrada *marcada* na resenha. Os usos de referências e citações diretas são recorrentes em textos acadêmicos e produzem um distanciamento daquele que diz, identificando de qual lugar (ou lugares) vem aquele dizer. É nesse sentido que problematizamos não o uso, ou melhor, a explicitação das referências, mas a produção textual que se limita a essa forma de dizer e que não instaura maiores relações de autonomia do sujeito-autor com relação ao texto-fonte.

Atentamos, agora, para o último parágrafo da resenha, em que se percebe um jogo entre a heterogeneidade marcada e a constitutiva na mesma sequência discursiva, de modo como não vimos em Authier-Revuz (1990):

Este texto pode ser utilizado para a realização
de discursos sociais, por abordar como
a questão da violência é preocupante e como
esta afiliada é à mesmo os lugares mais
tranquilos. So nos deixa então as seguintes
questões? Será a solução invisível um circuito
ou as multidões não devem ser mais refesticadas? Que sociedade estamos construindo?

Imagen 4: Excerto (5) da primeira escrita da resenha P01

Fonte: Arquivo dos autores

Chamamos a atenção para a abertura desse parágrafo que se inicia por um ponto de heterogeneidade mostrada *não marcada* e que remete ao dizer global do texto-fonte: “Este texto”; o que podemos entender como “todo o texto” ou, ainda, “o assunto desenvolvido no texto traz à tona a questão da”. No entanto, a seguir o sujeito na posição de autor da resenha relaciona a temática posta pelo texto-fonte ao seu universo axiológico tomado por “tudo” ou pelo “pouco” que já sabe/conhece sobre questões que atravessam o tema. É a partir disso que ele tomado, também, por outros discursos – pelo já dito – constitui o seu dizer ao questionar as tais “soluções de segurança” ou, ainda, ao questionar, num viés mais sociológico, a construção da sociedade atual da qual ele faz parte e que, também, se co-responsabiliza por construí-la: “Que sociedade [nós] estamos construindo?”. O discurso sobre violência *versus* segurança, por exemplo, está presente em diversas formações discursivas e requer sempre a presença do perigo que vem do outro. Um discurso que vem se (re)constituindo historicamente e que traz no bojo uma série de outras questões sociais. Podemos relacionar, no limite, esse parágrafo a dizeres cristalizados em nossa sociedade como “Diga não à violência”, “Violência gera violência”, entre outros que procuram pensar sobre a violência na sociedade contemporânea.

No que tange à inscrição autoral, percebe-se que o sujeito, aqui, se afasta do texto-fonte para trazer outra opinião sobre o assunto abordado na reportagem. Nesse sentido, esse posicionamento pode se caracterizar como o momento em que o sujeito se inscreve em seu dizer, isto é, em que ele se coloca em um movimento que busca o efeito de fecho e unidade e que constitui mais explicitamente a função-autor. Além disso, ao mesmo tempo em que se afasta do texto-fonte, esse parágrafo se aproxima desses dizeres cristalizados sobre a violência, aspecto que resalta a heterogeneidade constitutiva do discurso e que evidencia a função-autor como implicada pelo dizer do outro.

Para observar o processo de constituição da autoria do sujeito, é interessante atentar para a reescrita e os movimentos, deslocamentos que ela suscita. Nesse sentido, a proposta é perceber como se dá a reescrita tendo em vista os apontamentos que os mediadores do projeto fazem sobre o gênero acadêmico selecionado⁹. De início, ressaltamos que, tanto na primeira como na segunda produção escrita, a resenha do Participante 01 apresenta o título “Resenha do texto: Atrás dos Muros”, e que essa marca linguística reflete as condições de produção da escrita da resenha acadêmica no Laboratório, já que, em outras situações em que a produção desse gênero é demandada na academia, acreditamos que essa forma de título não apareceria. É muito comum ver a própria referência do texto-fonte antes da apresentação da resenha, característica essa que não aparece na resenha.

Em acréscimo, nos voltamos para este deslocamento que aparece no primeiro parágrafo:

1 ^a escrita	Reescrita
O texto ‘Atrás dos Muros’ de Rachel Verano, retrata o cenário da cidade de Iracemápolis. (grifos nossos).	O texto ‘Atrás dos Muros’ de Rachel Verano, retrata a construção de uma cerca ao redor da cidade de Iracemápolis. (grifos nossos).

Quadro 3: Relação (1) da primeira escrita com a reescrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

Como já visto, a construção “o cenário da cidade de Iracemápolis” aponta para uma visão transparente da linguagem na qual a autora, Rachel Verano, apresentaria de fato o cenário do município como o único em seu texto. Já na reescrita, percebe-se um distanciamento do autor com relação a essa informação, e agora ele explicita mais especificamente o que é tratado no texto levando a um outro efeito de sentido. Na segunda construção sintática, o foco está na construção da cerca na cidade e que a reportagem trata justamente desse cercamento (e não do cenário da cidade). Essa mudança na forma de inscrição reverbera em todo o primeiro parágrafo, que parece assumir um aspecto mais autoral se comparado à primeira produção.

1 ^a escrita	Reescrita
O texto ‘Atrás dos Muros’ de Rachel Verano, retrata o cenário da cidade de Iracemápolis. De acordo com a autora, Iracemápolis é uma pacata cidade de 15.000 habitantes que apresenta baixo índice de violência. Neste contexto relata dois fatos “surpreendentes”, o primeiro relacionado à quantidade de presos, sendo apenas 3 pessoas e o segundo ao número de roubos registrado no ano XX, que somou em 7. Mas o curioso não para nesta instância, pois o prefeito de Iracemápolis está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano, com uma cerca. A justificativa desta obra manter a qualidade de vida dos indivíduos que ali habitam e para evitar problemas futuros de segurança.	O texto ‘Atrás dos Muros’ de Rachel Verano, retrata a construção de uma cerca ao redor da cidade de Iracemápolis. De acordo com a autora, o intuito da cerca é manter a “bandidagem” longe das ruas da cidade.

Quadro 4: Relação (2) da primeira escrita com a reescrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

⁹ A reescrita na íntegra encontra-se disponível em anexos.

O primeiro parágrafo da primeira escrita segue mais o fluxo do texto-fonte, com semelhante ordem de apresentação das informações e das sentenças. Já na reescrita, esse parágrafo aparece como uma sintetização do foco principal do texto-fonte (o cercamento da cidade de Iracemápolis) para, na sequência da resenha, apresentar outras informações. Caracterizamos esse deslocamento como um efeito autoral, já que essa forma de dizer da reescrita se distancia mais da forma de dizer texto-fonte, ou seja, se estabelece em uma relação mais autônoma. De forma avessa, ao mesmo tempo em que o sujeito que diz manipula mais livremente as informações, os adjetivos “curioso” e “surrepreendentes”, que poderiam marcar mais seu posicionamento, desaparecem na reescrita. Ao invés desses termos, o sujeito inclui o substantivo “bandidagem” já grafado com aspas para acentuar a referência à reportagem e que se caracteriza como um ponto de heterogeneidade mostrada *marcada*, aos modos como classifica Authier-Revuz (1990).

No segundo parágrafo da reescrita, o sujeito-resenhista apresenta informações sobre a cidade de Iracemápolis, dados presentes, anteriormente, no primeiro parágrafo na 1^a escrita, e evidencia a demarcação das vozes da autora do texto-fonte e do prefeito.

1 ^a escrita	Reescrita
<p>Até o momento da publicação a cerca ocupa 500 metros, onde divide um bairro de classe média de uma movimentada rodovia. Foi neste local onde ocorreu o último e mais violento roubo, e a vítima diz que com a cerca sente-se bem mais protegido.</p>	<p>Segundo Verano, Iracemápolis é uma cidade de 15000 habitantes que apresenta baixo índice de violência. Para justificar o baixo índice de violência, a autora apresenta dois fatos da cidade, o primeiro relacionado ao número de presos, somando 3, e aos 7 roubos que ocorreram ao longo do ano. De acordo com o texto, mesmo com a baixa violência a população de Iracemápolis ‘deixou-se contaminar pelo pavor que aflenige as metrópoles’. Diante deste contexto, o prefeito da cidadem Cláudio Consenza, está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano, com um alambrado de 2,5 metros de altura num percurso de quase 9 quilômetros. De acordo com a fala do prefeito, apresentada na obra, só assim será possível manter a qualidade de vida dos indivíduos que ali habitam. (grifos nossos).</p>

Quadro 5: Relação (3) da primeira escrita com a reescrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

Conforme destacamos em negrito, é perceptível a maior quantidade de pontos de heterogeneidade mostrada *marcada* na reescrita quando se compara à 1^a escrita. Assim, as expressões, “Segundo Verano”, “a autora apresenta”, “de acordo com o texto” e “De acordo com a fala do prefeito, apresentada na obra”, referências diretas ao texto-fonte, bem como a citação “deixou-se contaminar pelo pavor que aflenige as metrópoles”, podem ser caracterizadas como pontos de heterogeneidade mostrada *marcada* (AUTHIER-REVUZ, 1990). Nesse sentido, faz-se mister refletir sobre o que parece um excesso do uso dessas marcações, visto que há mais do dizer do outro e menos de seu dizer enquanto sujeito-autor. Dito de outro modo, parece-nos que ao “compreender” o modo de funcionamento e construção do gênero resenha, ele [o resenhista] faz mais uso do dizer do outro e fica com menor presença de sua voz em seu próprio texto.

Ainda, a sequência discursiva “Para justificar o baixo índice de violência, a autora apresenta dois fatos...” aponta para a noção de que o sujeito que diz já não toma o índice de violência como verdade posta por Rachel, mas ressalta a apresentação de dados que a autora exibe na reportagem e que evidenciam esse baixo índice. Esse distanciamento tomado pelo sujeito parece ser mesmo recorrente da escrita acadêmica na qual sempre que se fala algo se fala com base em dados, em já-ditos observáveis, para a sustentação do efeito de uma escrita mais neutra e objetiva.

Essa necessidade de apresentar evidências, que se relaciona com a necessidade de instaurar enunciados no discurso verdadeiro na universidade, é perceptível também no deslocamento que o sujeito faz no terceiro parágrafo da reescrita.

1 ^a escrita	Reescrita
A autora parece fazer uma crítica em relação a este cenário, onde diz que os moradores não estão preocupados ao fato de Iracemápolis parecer uma ‘cidade medieval murada’, ‘uma ilha separada do mundo real por um alambrado’. Embora em outros momentos ela mostre pontos positivos dessa medida, parecendo estar de acordo com ela. (grifos nossos).	Durante o texto, a autora parece fazer uma crítica em relação a este cenário, dizendo que os moradores não estão preocupados ao fato de Iracemápolis parecer ‘uma cidade medieval murada’, ‘uma ilha separada do mundo real por um alambrado’, embora em outros momentos ela aponte pontos positivos dessa medida, relatando que com ela os moradores sentem-se mais tranquilos. (grifos nossos).

Quadro 6: Relação (4) da primeira escrita com a reescrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

Nesse parágrafo, como já dito, a mudança produzida em relação à forma de escrever parece estar mais presa a uma preocupação de atender aos pressupostos da escrita acadêmica – que investe numa forma objetiva de apontar o dizer do outro e, assim, não marcar a subjetividade daquele que escreve nessa discursividade. O sujeito que diz procura se posicionar em relação ao texto-fonte, afirmindo que o posicionamento da autora da reportagem é contraditório: ora ela tende a ser favorável, ora contra o cercamento da cidade. Essa declaração do sujeito-autor está presente em ambas as produções escritas, porém, conforme ressaltado em negrito, apontamos um deslocamento no que tange à adequação do dizer na esfera acadêmica. Dizer “Embora em outros momentos ela mostre pontos positivos dessa medida, parecendo estar de acordo com ela” produz diferentes efeitos de sentido se comparado com “embora em outros momentos ela aponte pontos positivos dessa medida, **relatando que com ela os moradores sentem-se mais tranquilos**”. Essa última sentença presente na reescrita apresenta o motivo pelo qual a autora do texto-fonte parece estar em um posicionamento também favorável ao cercamento da cidade. Esse movimento se caracteriza como um ponto de heterogeneidade mostrada *não marcada* através do uso do discurso indireto livre – nos termos de Authier-Revuz (1990) – e procura sustentar os argumentos da posição-sujeito resenhista sobre um possível posicionamento dúvida de Rachel. Em outras palavras, o sujeito-autor da resenha procura sustentar seus argumentos com base no que está dito no texto-fonte sobre a tranquilidade que a cerca proporciona aos moradores através do discurso indireto livre, e constitui a marca do embasamento característica da escrita na academia.

Ainda sobre esse parágrafo, questionamos: há, de fato, nesse excerto um posicionamento mais autoral do que na primeira escrita ou, apenas, maior embasamento das informações? Esse questionamento irrompe pelo fato de que parece haver pouca mudança com relação ao posicionamento do sujeito na 1^a e 2^a escrita e, ainda assim, esta mudança está muito mais relacionada ao acréscimo de informações que sustentam os argumentos com base no texto-fonte do que a apresentação de um posicionamento mais autônomo e crítico. Em outras palavras, o sujeito não assume um posicionamento que se desprende daquilo que é dito no texto-fonte.

O quarto parágrafo permanece muito semelhante nas duas produções escritas. Porém, assinalamos alguns movimentos.

1 ^a escrita	Reescrita
Este texto pode ser utilizado para a realização de discussões sociais, por abordar como a questão da violência é preocupante e como está afingindo até mesmo os lugares mais tranquilos. Isso nos leva então às seguintes questões: será a solução investir em cercas ou as medidas não deveriam ser mais sofisticadas? Que sociedade estamos construindo? (grifos nossos).	Este texto pode ser utilizado para a realização de discussões sociais, por abordar como a questão da violência é preocupante e como está afingindo até mesmo os lugares mais tranquilos. Além disso, pode discutir quais as melhores medidas a serem tomadas para que haja a diminuição da violência nas cidades e a melhoria da qualidade de vida. (grifos nossos).

Quadro 7: Relação (5) da primeira escrita com a reescrita

Fonte: Transcrição de arquivo dos autores

Percebemos um deslocamento no que tange à inscrição do sujeito como autor de seu dizer na reescrita desse parágrafo, isto é, o sujeito parece se ausentar mais de seu texto. Isso porque, enquanto na primeira escrita a questão colocada pelo sujeito aponta para a existência de medidas mais sofisticadas que a construção de cercas, na reescrita há um maior distanciamento com a discussão de quais seriam as melhores medidas para diminuir a violência e melhorar a qualidade de vida. A omissão da última pergunta presente na 1^a escrita (Que sociedade estamos construindo?) também produz um maior distanciamento da posição-sujeito resenhista sobre a atitude do prefeito em cercar a cidade e, consequentemente, de seu posicionamento sobre tal medida. Ressaltamos, porém, que nas duas escritas mantém-se a referência à alteridade, tanto ao dizer do texto-fonte de forma geral quanto a discursos generizantes sobre violência e segurança que estão presentes na sociedade contemporânea, mas que surgem como constitutivos de seu próprio discurso e, por isso, se constituem numa dupla face entre a heterogeneidade mostrada e a heterogenenidade constitutiva, respectivamente (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Para sintetizar, é relevante destacar que a reescrita, que está mais próxima do gênero resenha acadêmica, apresenta maior demarcação dos dizeres das diferentes posições-sujeito, ou seja, mais quantidade de pontos de heterogeneidade mostrada *marcada* e *não marcada*. Em consonância com Authier-Revuz (1990), ressaltamos que essa negociação da heterogeneidade constitutiva com a heterogeneidade mostrada constitui o nosso dizer e o uso de mais ou menos pontos de heterogeneidade mostrada pode se configurar como uma compreensão inconsciente do outro que constitui o nosso discurso. Porém, a reescrita da resenha parece estar limitada à explicitação da voz do outro, aspecto que corrobora o apagamento do sujeito enquanto autor. Dito de outro modo, a voz que se explica é a do outro, e a do próprio sujeito-resenhista é escamoteada, configurando-o como observador de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1990). Assim, podemos assinalar a heterogeneidade mostrada como característica da escrita acadêmica que pode causar, quando o texto se limita ao seu uso, dificuldades na assunção à autoria do sujeito, pois se o sujeito que diz, diz só sobre o dizer do outro, menos ele aparece como autor, ainda que a função-autor esteja sempre presente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso traçado, buscamos observar o funcionamento do discurso em uma resenha produzida no LABEAL em seu processo de escrita e reescrita, tendo em vista a inscrição do sujeito na função-autor. Como já visto, autor é aquele que organiza o dizer gerando um efeito de unidade (completude) e se responsabiliza pelo texto produzido. Assim, o sujeito que se inscreve na resenha se constitui na função-autor justamente por essa visão pulverizada da autoria enquanto gesto de interpretação, posição que organiza, evidencia, silencia informações e que dá forma ao texto.

Na resenha, nota-se uma dificuldade em se posicionar e, ao que parece, o próprio gênero resenha acadêmica se insere em uma formação discursiva característica da escrita nessa esfera (no entre-meio entre o se ausentar pelo resumo e o se posicionar criticamente), em um espaço que o sujeito que diz se apropria do dizer do outro e explicita mais ou menos a sua voz. Pela análise preliminar, percebe-se na reescrita da resenha um distanciamento da forma sintática do texto-fonte, ou seja, do modo como as informações foram organizadas, característica que aponta para um maior movimento autoral. Entretanto, é também na reescrita que aparecem mais pontos de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990), e que a resenha parece se limitar à explicitação do outro. Além disso, alguns elementos autorais da 1^a escrita se modalizam de tal forma que, na reescrita, não parecem se constituir como posicionamento crítico. Essas questões nos levam a refletir sobre o nosso trabalho no LABEAL e sobre a constituição do discurso científico (que insiste na objetividade do referente) difundido no e pelo discurso acadêmico, este último atravessado pelo discurso pedagógico.

Para concluir, em uma primeira instância, pode-se acordar que o processo de escrita acadêmica consiste na tentativa de “conter” a heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito, na luta pela transparência da linguagem e dos sentidos (únicos) em nome do discurso científico. Nesse processo, em que a objetividade é almejada, o sujeito procura se constituir assumindo diferentes posições, conforme as condições de produção, e tentando se situar no entre-meio aceitável (possível de ser dito) que configura a função-autor na universidade.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p.25-42, jul./dez.1990.
- BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BRAGA, S.; ACOSTA-PEREIRA, R. A inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1506-1524, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1506>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989. [1979]. p. 1-14.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. [1970].
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. [1969].
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89-113.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. [1979].
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11.ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990 [1969]. p. 61-161.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. [1988].
- PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52. p. 213-144. jan./mar. 2013.

Recebido em 28/03/2017. Aceito em 07/05/2017.

ANEXO A: Transcrição da 1^a escrita da resenha do P01

Resenha do texto: Atrás dos muros.

O texto “Atrás dos Muros” de Rachel Verano, retrata o cenário da cidade de Iracemápolis. De acordo com a autora Iracemápolis é uma pacata cidade de 15000 habitantes que apresenta baixo índice de violência. Neste contexto Rachel relata dois fatos ‘surpreendentes’ da cidade, o primeiro relacionado à quantidade de presos, sendo apenas 3 pessoas e o segundo, ao número de roubos registrado no ano XX, que somou em 7. Mas o curioso não para nesta instância, pois o prefeito de Iracemápolis está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano, com uma cerca. A justificativa desta obra de acordo com o prefeito é manter a qualidade de vida dos indivíduos que ali habitam e para evitar problemas futuros de segurança.

Até o momento da publicação a cerca ocupa 500 metros, onde divide um bairro de classe média de uma movimentada rodovia. Foi neste local onde ocorreu o último e mais violento roubo e a vítima diz que com a cerca sente-se bem mais protegido.

A autora parece fazer uma crítica em relação a este cenário, onde diz que os moradores não estão preocupados ao fato de Iracemápolis parecer uma “cidade medieval murada”, “uma ilha separada do mundo real por um alambrado”. Embora em outros momentos ela mostre pontos positivos dessa medida, parecendo estar de acordo com ela.

Este texto pode ser utilizado para a realização de discussões sociais, por abordar como a questão da violência é preocupante e como está afliindo até mesmo os lugares mais tranquilos. Isso nos leva então às seguintes questões: será a solução investir em cercas ou as medidas não deveriam ser mais sofisticadas? Que sociedade estamos construindo?

ANEXO B: Transcrição da reescrita da resenha do P01

Resenha do texto Atrás dos muros.

O texto “Atrás dos Muros” de Rachel Verano, retrata a construção de uma cerca ao redor da cidade de Iracemápolis. De acordo com a autora o intuito da cerca é manter a “bandidagem” longe das ruas da cidade.

Segundo Verano, Iracemápolis é uma cidade de 15000 habitantes que apresenta baixo índice de violência. Para justificar o baixo índice de violência, a autora apresenta dois fatos da cidade, o primeiro relacionado ao número de presos somando 3, e aos 7 roubos que ocorreram ao longo do ano. De acordo com o texto, mesmo com a baixa violência a população de Iracemápolis “deixou-se contaminar pelo pavor que aflinge as metrópoles”. Diante deste contexto, o prefeito da cidade, Cláudio Consenza, está tocando uma obra para isolar todo o perímetro urbano com um alambrado de 2,5 metros de altura, um percurso de quase 9 quilômetros. De acordo com a fala do prefeito, apresentada na obra, só assim será possível manter a qualidade de vida dos indivíduos que ali habitam.

Durante ao texto, a autora parece fazer uma crítica em relação a este cenário, dizendo que os moradores não estão preocupados ao fato de Iracemápolis parecer uma “cidade medieval murada”, “uma ilha separada do mundo real por um alambrado”, embora em outros momentos ela aponte pontos positivos dessa medida, relatando que com ela os moradores sentem-se mais tranquilos.

Este texto pode ser utilizado para a realização de discussões sociais, por abordar como a questão da violência é preocupante e como está aflingindo até mesmo os lugares mais tranquilos. Além disso, pode discutir quais as melhores medidas a serem tomadas para que haja a diminuição da violência nas cidades e a melhoria da qualidade de vida.

UMA QUESTÃO DE EFEITO LEITOR: COMO AS CRIANÇAS-LEITORAS SÃO CONSTRUÍDAS EM ARTIGOS DA REVISTA *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS?*

**UNA CUESTIÓN DE EFECTO-LECTOR: CÓMO LOS LECTORES INFANTILES SE
CONSTRUYEN EN ARTÍCULOS DE LA REVISTA *CIENCIA HOJE DAS CRIANÇAS***

**A QUESTION OF READER EFFECT: HOW ARE THE CHILDREN-READERS BUILT UP IN
ARTICLES OF THE MAGAZINE *CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS*?**

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo do presente artigo é analisar os chamados “artigos grandes” da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC). As análises estão centradas, fundamentalmente, na representação das imagens discursivas do leitor, construídas pela revista e que também constituem o discurso de divulgação científica. Mobilizamos, a partir do quadro teórico metodológico da Análise do Discurso, principalmente, as noções de formações imaginárias, de efeito-leitor, pessoas discursivas. Analisar o modo como o leitor é representado e trabalhado, permitiu-nos depreender algumas posições do leitor. Dentre essas posições, efeitos de aproximação, aliança, incorporação ou afastamento entre a ordem da ciência e da não-ciência são produzidos.

Palavras-chave: divulgação científica; efeito-leitor; pessoas discursivas; gesto de argumentação.

RESUMEN: El propósito de este artículo es analizar los llamados “artículos grandes” de la revista *Ciencia Hoje das Crianças* (CHC). Los análisis se centran fundamentalmente en la representación de imágenes discursivas del lector que se construyen por la revista y que también constituyen el discurso de la divulgación científica. Movilizamos a partir del marco teórico metodológico del Análisis del Discurso, especialmente las nociones de formaciones imaginarias del efecto-lector, las personas discursivas. Examinar cómo se representa el lector y como se trabajó, nos permitió inferir algunas posiciones de los lectores. Entre estas posiciones, efectos de la proximidad, alianza, fusión o separación entre el orden de la ciencia y no-ciencia que se producen.

PALABRAS CLAVE: Comunicación de la ciencia. Efecto-lector. Las personas discursivas. Gesto argumentativo.

* É doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2010). Atualmente, é professora do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email de contato: angelabaalbaki@hotmail.com.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the so-called “long articles” of the magazine *Ciência Hoje das Crianças* (CHC). The analyzes are centered on the representation of the discursive images of the reader that are built by the publication and that also constitute the discourse of scientific dissemination. From the theoretical and methodological viewpoints of Discourse Analysis, we have chiefly mobilized the notions of imaginary formations, reader-effect, and discursive persons. Analyzing how the reader is represented and elaborated allowed us to understand some of the reader’s positions. Among these positions, effects of approximation, alliance, incorporation, or separation between the order of science and non-science are produced.

KEYWORDS: Science dissemination. Reader-effect. Discursive persons. Argumentative gesture.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, apresentamos as análises de algumas sequências discursivas recortadas dos chamados “artigos grandes” da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) – uma publicação mensal do Instituto Ciência Hoje. Considerando as edições publicadas nos primeiros vinte anos da revista, a saber, de 1986 a 2006, nossos recortes foram orientados pelo ensejo de identificar imagens discursivas da posição do outro: leitor.

Entendida como uma disciplina de interpretação, a Análise do Discurso materialista, perspectiva teórica tomada neste trabalho, considera que o leitor ocupa papel de destaque. Como lembra Orlandi (2005), por estar inserido em um contexto histórico-social, cultural, ideológico, o leitor realiza uma leitura que se dá no meio de tantas possíveis. De fato, as leituras polissêmicas, no entremeio de outras, se dão pela incompletude que marca uma abertura do texto com relação à discursividade.

De nossa visada teórica, não é possível falar do lugar de quem quer que seja, embora seja possível, pelo mecanismo de antecipação, projetar-se imaginariamente no lugar em que o outro seria posto a escutar. O imaginário “guia” o sujeito-autor que constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde (ORLANDI, 2005). Em outros termos, a constituição do leitor só se dá na relação com a linguagem e com o autor – no caso do discurso de divulgação científica¹ (doravante DDC), o divulgador – que, ao textualizar o seu dizer, projeta uma imagem do leitor.

A posição projetada discursivamente pelo autor, como salienta Orlandi (1999), produz um leitor virtual – leitor que faz parte da constituição do texto e é projetado por meio de formações imaginárias. Por sua vez, o leitor efetivo – aquele que efetivamente lê o texto – ao produzir um gesto de interpretação, relaciona-se com o leitor virtual. Com efeito, ao ler qualquer texto, o leitor efetivo interage com o leitor virtual ali construído.

A produção do efeito-leitor se dá a partir dos diferentes gestos de interpretação produzidos pelo leitor e da relação da materialidade textual com a discursividade. Todavia, a construção deste efeito² não ocorre apenas pelos gestos de interpretação de quem o produziu, mas também pela resistência material da textualidade e pela memória de quem lê. Constata-se que a construção discursiva do efeito-leitor não se constitui exclusivamente por uma estratégia do sujeito-autor, mas “pela memória e pela virtualidade da posição leitor inscrita no texto, porquanto esse traz em si um leitor idealizado, imaginado pelo autor, e também pelo leitor efetivo com sua memória” (ORLANDI, 2005, p. 67).

No espaço constituído pela relação entre discurso e texto, há uma abertura, uma distância que não é preenchida. Nessa incompletude, jogam diferentes gestos de interpretação, possibilitando diferentes leituras. São, portanto, potencialmente vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. A função-autor (ilusão de centralidade, unidade de sentidos) e o efeito-leitor (unidade imaginária de sentido lido) são funções do sujeito, as quais atestam que a unidade de construção do discurso é imaginária, existindo efeitos de sentidos dispersos, descontínuos.

¹ Podemos definir o DDC para crianças como um espaço discursivo intervalar (GRIGOETTO, 2005), constituído, ao menos, por quatro discursos: da ciência, do cotidiano, da mídia e do ensino. Esse discurso, ao colocar em relação o cientista, o divulgador e o leitor (criança ou professor), suspende a suposta unidade do discurso científico e aciona mecanismos de aliança, de crítica, de absorção, de silenciamento junto aos demais discursos que o constituem. Em suma, podemos defini-lo como um espaço discursivo intervalar no qual o efeito-leitor caracteriza o discurso de divulgação científica para crianças.

² Segundo Orlandi (1999), a noção de efeito supõe a interlocução na construção dos sentidos.

Segundo Mariani (1998, p.57), “[...] a instituição jornalística não funciona sem leitores, e [...] se ela busca atraí-los como consumidores, há que se considerar que todo jornal noticia para segmentos determinados da sociedade, produzindo para uma imagem de leitor suposta a tal segmento”. Embora não se trate de um jornal, podemos afirmar que a revista *CHC* só funciona por seus leitores: crianças de um determinado segmento da sociedade, crianças que são filhos de assinantes, crianças de escolas públicas e particulares, em suma, crianças-leitoras – “potenciais cientistas do futuro”. É uma revista para crianças, mas pressupõe o olhar do adulto: o do pai (que compra as revistas no jornaleiro, que faz a assinatura da revista) e do professor (que trabalha com a revista na escola). Portanto, o modo como o efeito-leitor é construído nas páginas da revista *CHC* pode nos apontar para uma determinada forma de a ciência ser publicizada e de circular no social (ORLANDI, 2001).

2 BREVE DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS DA REVISTA: UM PASSEIO PELA ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL

Em relação à diagramação, os artigos grandes apresentam parágrafo introdutório, corpo do artigo, boxes explicativos, tabelas, fotos e ilustrações. Uma margem é produzida como se o sujeito tentasse “cercar” certo assunto por vários caminhos, na tentativa de tamponar brechas. Muitas vezes, no corpo do artigo, há remissões a outro espaço enunciativo. Poderíamos falar de um “convite” a um movimento de projeção. O autor, imbuído da ilusão de administração da leitura, aponta para fora, como um movimento de “monitoramento”.

Em geral, há cerca de dois a três artigos grandes nas revistas da *CHC*. Um apresenta menor número de “estratégias” de interlocução com o autor, estando mais próximo ao discurso científico. E outros são apresentados em forma de histórias infantis narradas por animais, crianças em viagens fantásticas ou por uma simulação de diálogo entre crianças e adultos (mãe, avô etc.). Consideramos os artigos grandes uma versão, uma textualização dentro das várias possíveis.

Cabe ressaltar que tomamos o texto como uma linearidade do discurso (este sempre disperso), e, como tal, consideramos que qualquer modificação em sua materialidade corresponde a distintas relações com a exterioridade que o constitui, ou seja, a diferentes gestos de interpretação. O processo de textualização do discurso – linearização da dispersão – se faz com “falhas”. Na textualidade da matéria discursiva, há uma distância não preenchida, incompletude que marca a abertura do texto em relação à discursividade. Essa abertura é uma possibilidade do sujeito significar indefinidamente. A textualização – um efeito imaginário de unidade – é uma versão praticada dentre inúmeras possíveis, na qual “as margens das diferentes versões exibem difíceis limites fluidos e cambiantes” (ORLANDI, 2005, p. 65). Nessas margens, há pontos de deriva que indicam possibilidades de formulação.

Observamos que todos os artigos são assinados por um cientista ou por um jornalista da equipe da *CHC*, ou pelos dois, cientista e jornalista, e há a indicação do vínculo institucional de cada um. O nome próprio³ do pesquisador e sua institucionalização acabam conferindo um efeito de autoridade. Por conseguinte, a relação que o divulgador instaura com o leitor é de “confiabilidade” (FOUCAULT, 1982) ao texto. Assim, a escrita da divulgação científica, tomada pela mídia como um simulacro, ganha respaldo ao evidenciar o produtor do texto e a instituição a qual está vinculado.

Na textualização da divulgação científica – especificamente nos artigos grandes da revista *CHC* –, o nome próprio ganha contornos de legitimação, valorização do dizer. Consideramos a valorização do nome próprio, em nosso *corpus*, como um efeito produzido pela função-autor, função que se instaura com o seu duplo: o efeito-leitor. Na busca de compreender a construção desse outro no discurso de divulgação científica, procedemos à dessuperficialização linguística do material bruto (artigos grandes), encontramos determinadas regularidades e recortamos sequências discursivas dos artigos (parágrafo inicial, corpo dos artigos e boxes).

³ Na obra de Foucault (1982), o nome do autor e o nome próprio possuem características distintas, assim como provocam efeitos diferentes. Sobre o nome próprio, Foucault (1982) destaca que seu principal efeito é “[...] manifestar a instauração de certo conjunto de discursos e referir-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura” (FOUCAULT, 1982, p. 46).

3 PARA QUE SERVE O PARÁGRAFO INICIAL?

Os artigos grandes da revista são iniciados com um parágrafo que tem diagramação diferenciada do restante do texto. Segundo Encarnação (2001) e Sousa (2000), o parágrafo inicial parece tentar contextualizar, quer dizer, tem como objetivo promover um elo com a temática do artigo. Afirmam as autoras que os enunciados de tais parágrafos estão relacionados às atividades cotidianas dos leitores. Para Sousa (2000), não só o parágrafo inicial, mas também o título, o subtítulo e a figuras devem “captar a atenção do leitor”. Segundo a referida autora, o título e os subtítulos do artigo devem romper com a linguagem científica, e a abertura dos textos deve captar o interesse da criança, uma vez que o tema abordado não é necessariamente de interesse dela. Para tanto, Sousa (2000, p.23, grifos nossos) ressalta que

[...] questões são levantadas, *estimulando sua curiosidade* e, consequentemente, a leitura. O discurso expresso nesta parte é *retórico*, isto é, quer *convencer a criança* a realizar a leitura. Outra forma de *incentivar a leitura* é a colocação, no primeiro parágrafo de uma *frase que chame a atenção e mobilize a criança*. Muitas vezes, isso se repete ao longo do texto. Abre-se um diálogo com a criança, que permite uma explicação que leva em conta “o leitor criança ideal” [...]. A abertura e a introdução da matéria, constituintes do sumário, seguem o padrão jornalístico, no qual o leitor é o foco e em que se apresenta o assunto considerado mais relevante.

A suposta estratégia de “chamar a atenção do leitor” visa a estimular a curiosidade, incentivar a leitura e mobilizar a criança. Sousa (2000) ainda fala de um discurso *retórico* para *convencer a criança a realizar a leitura*. Para compreendermos o que a autora poderia estar chamando de discurso retórico, retomamos as considerações de Pfeiffer (2000). Nos sentidos produzidos no interior da própria narratividade sobre retórica, ela seria entendida ora como opinião desqualificada, oposta à verdade racional – ocupando, portanto, o lugar da não objetividade –, ora como persuasão demagógica, sustentada por interesses pessoais. Ela seria duplamente desqualificada, pela falta de objetividade científica ou pela falta de moral. Parece-nos que Sousa, nessa direção, retoma o sentido de persuasão. Mas funcionaria a retórica como uma questão de intenções (convencer a criança) e finalidades (realizar leitura)? De nossa perspectiva teórica, dizemos que não. Orlandi (2002) propõe considerar a retórica como uma construção historicamente determinada de formas de discurso, distanciando-se da concepção pragmática que a considera como um conjunto de formas de argumentação⁴.

Devemos ressaltar que não consideramos “chamar a atenção da criança” (Sousa, 2000) uma estratégia retórica, mas um gesto de argumentação construído pelo divulgador. Entendemos por gesto de argumentação⁵ o modo como [...] o conjunto de enunciados possíveis de serem ditos é determinado, em um processo histórico-ideológico, pelo *interdiscurso*” (PFEIFFER, 2000, p. 83). Tais gestos fundamentam-se no funcionamento do interdiscurso.

Podemos observar esse procedimento, inicialmente, a partir da análise de um artigo sobre combustão, publicado no número 7 da revista, dando destaque às pessoas discursivas – você e nós (representados por diferentes termos linguísticos). Vejamos a sequência abaixo:

SD1: Porque [sic] a panela de ferro não pega fogo e o bombril, que é de ferro, pega? (APAGAR..., 1988, p.4.).

No artigo sobre combustão, o primeiro parágrafo é formado pela pergunta posta em negrito. Encena-se, com a pergunta, um suposto diálogo entre o leitor e o divulgador, simulando uma pergunta feita pelo leitor. O artigo segue apresentando as informações sobre combustão como se o divulgador a estivesse respondendo. Vejamos as demais sequências recortadas de outros artigos da revista:

⁴ Do ponto de vista discursivo, a argumentação só pode ser considerada no processo histórico. São distinções instituídas pelas relações entre formações discursivas distintas, porquanto, diferenças ideológicas que fundam determinada argumentação.

⁵ Pfeiffer (2000) estabelece uma diferença teórica entre práticas argumentativas do nível da formulação e do nível da constituição. O sujeito pragmático – intencional – produz sua argumentação no nível da formulação; trata-se, contudo, de um gesto de descarte e tomada de enunciados imersos em formações discursivas. Encena-se, no fio discursivo, uma ilusória liberdade de argumentação do sujeito pragmático.

SD2: Não sei se *você* já reparou que *criança* e rede são coisas que se atraem. *Criança* que tem rede em casa não pára de balançar. E criança que não tem, quando vê uma, fica doida. A rede vale a emoção de uma viagem aérea, espacial, com a vantagem do retorno certo. (VASCONCELOS, 1992, p. 18).

SD3: Em mercearias e supermercados, podemos encontrar esponjas artificiais. Algumas servem para *lavar louça*; outras, para remover a sujeira *da gente* na hora do banho. Qualquer que seja a finalidade, as esponjas das quais estamos falando não são feitas de náilon e imitam estranhos seres que vivem embaixo d'água: as esponjas naturais. (MURICY, 2000, p. 2).

SD4: O chute do craque mandando a bola para o gol faz a alegria dos torcedores. O efeito que a bola ganha com a cortada é de deixar o time adversário sem reação. O quique da bola e a cesta marcada de longe às vezes levam o próprio atleta a duvidar do que foi capaz de fazer. E aquela bola salva em cima da linha e devolvida numa raquetada firme, não merece os aplausos do público? Os atletas famosos no futebol, no vôlei, no basquete e no tênis têm em comum uma especial habilidade com a bola. Para realizarem jogadas espetaculares eles se *valem da física, muitas vezes, sem saber. Quer ver só?* (MAKLER, 2000, p. 3).

Nas sequências acima, as atividades cotidianas são trazidas como uma forma de aproximar o divulgador do leitor: *balançar na rede, ter nojo de bicho, ir ao mercado, lavar louça, tomar banho*.

Na SD2, o leitor é interpelado pelo pronome *você*. Observamos que há uma distância entre o leitor e a criança (*você* já reparou que *criança*). O leitor não seria a criança? A quem se refere o pronome *você*? Há várias maneiras pelas quais o outro pode ser representado, ou melhor, como o sujeito do discurso pode dirigir-se ao outro. Na SD2, identificamos o pronome *você*. Consideramos que o tal pronome marca o outro não nomeado, a quem o discurso se destina. Essa forma de representar o outro será recorrente no *corpus* em questão. A marca *você*, na SD2, constrói um referente difuso, sem especificação lexical, acaba por ocasionar ambiguidade no dizer do sujeito. E cabe perguntar: *você* representaria o leitor criança ou um leitor outro? Tudo parece indicar um efeito de envolvimento.

Em SD3, no referente discursivo “*as esponjas naturais*” – “*estranhos seres que vivem em baixo d'água*” –, elas são comparadas às esponjas de náilon, comuns no cotidiano das crianças. Na comparação, cria-se um efeito de mistério em relação a tais seres. Em relação à interação entre os interlocutores, há uma aproximação entre o divulgador e o leitor (remover a sujeira *da gente*); o termo *da gente* compreenderia a 1^a pessoa (o divulgador) e a 2^a pessoa (o leitor).

Em SD4, o mundo dos esportes é chamado a comprovar os fenômenos físicos. As atividades com bola realizadas por atletas de diferentes modalidades (tênis, futebol, vôlei, basquete) só seriam possíveis graças aos fenômenos físicos. Desta forma, a física sai do laboratório e vai às quadras de esportes para mostrar que até os atletas valem-se dela, mesmo sem, muitas vezes, conhecê-la. Os leitores são convidados, por meio da pergunta “*Quer ver só?*”, a constatar que a física está presente nas ações do homem, ou melhor, o homem vale-se dela. Como fosse uma provocação ao leitor para pôr em xeque e comprovar o que está posto.

Nos parágrafos introdutórios, não há simetria entre os discursos: o saber cotidiano precede o saber científico. O parágrafo inicial pode ser considerado um relato ou uma narrativa com características ficcionais, na qual há a encenação de uma atividade cotidiana mais próxima do leitor. A imagem de leitor produzida é daquele que deverá estar pronto para receber o conhecimento que lhe falta; um sujeito que não sabe, como também não teve curiosidade por saber; contudo, terá oportunidade de aprender com a ajuda do divulgador. Tais parágrafos funcionam como um convite. Cria-se, então, um efeito de sedução: seduz-se o leitor a iniciar a leitura do artigo de divulgação científica. Esse efeito de sedução é resultante do gesto de argumentação do divulgador, que, no nível da formulação, formula os enunciados que podem e devem ser ditos à criança, ou melhor, a uma imagem de criança constituída historicamente.

4 O CORPO DO TEXTO E SUAS FORMAS DE DIZER

No corpo dos textos, as marcas mais recorrentes também são o uso do pronome *você*, o uso da primeira pessoa do plural, o questionamento – simulando um diálogo – e o imperativo. O efeito que parece ser produzido é o de um leitor que precisa ser direcionado frente ao conhecimento científico. Vejamos as sequências a seguir:

SD5: *E por que a gente vê? Porque as coisas são iluminadas.* Sim, iluminadas pela luz que nos é enviada pela estrela que é o carro-chefe de nosso sistema planetário, o Sol. A luz é emitida por corpos em altíssima temperatura, *chamados* corpos incandescentes. (NUSSENZVEIG, 1994, p. 4).

SD6: Pode ser que algum dia eu o encontre, *amigo leitor*, e como *você* participou de *nossa* sonho e *sua* imagem está armazenada em minha memória, eu pergunte:

- Será que já *nos vimos* antes? Como é mesmo que *sua* imagem foi parar em minha memória? (CUNHA, 1995, p. 19).

Nas sequências acima, a estratégia discursiva para interagir com o leitor está centrada nas interrogações. Na sequência 5, há um funcionamento interessante do ponto de interrogação. Assim, nessa sequência, produz-se um simulacro da voz do leitor. A resposta (*Porque as coisas são iluminadas*) não é um trabalho do sujeito leitor, mas a voz do próprio divulgador que antecipa uma resposta à sua pergunta. Com esse gesto, busca-se uma unidade de dizeres em seu texto. Já na SD6, identificamos um funcionamento em que a interrogação, considerada um espaço lacunar (GRANTHAM, 2009), remete ao trabalho do sujeito-autor, e a resposta, a um trabalho do sujeito-leitor.

Em SD6, o leitor é interpelado pelo vocativo *amigo leitor* e pelo pronome *você*. Assim, é convidado a conhecer o mundo da memória, o que se torna um movimento para aproximar o leitor e produz, dessa maneira, um efeito de sedução. Com isso, o divulgador antecipa ao leitor uma imagem daquele que somente “entende” o discurso científico quando relacionadas a determinadas narrativas, ou seja, os fatos da ciência são encenados com características ficcionais. Vejamos outras sequências:

SD7: O candiru leva menos de um minuto para ficar com o *tubo digestivo* repleto de sangue. *Ou, se você preferir, com “a barriguinha cheia*”. Então, ele abandona o peixe que lhe proporcionou a refeição. Na natureza, quando não está se alimentando, ele costuma se enterrar *no lodo do fundo do rio*, provavelmente para escapar de predadores. Hábitos semelhantes aos daquele *famoso vampiro* que, reza a lenda, mora na Transilvânia e *também vive escondido, porém, em um caixão...* (ZUANON; SAZIMA, 2004, p. 3).

SD8: Alguns dos peixes que são vítimas do candiru sabem se defender dos seus ataques. Um deles é o tambaqui, que pode medir mais de um metro. *Mas não pense* que ele *apela para alhos, cruzes ou estacas no coração, como os caçadores de vampiros*. A sua estratégia é muito mais simples: tentar, a todo custo, impedir a entrada do candiru. *Mas como fazer isso, se esse peixe é pequeno, fino e escorregadio, um verdadeiro mestre na arte de se enfiar em frestas?* O tambaqui, que não é bobo, força uma estrutura [...]. (ZUANON; SAZIMA, 2004, p. 4).

Em SD7, o divulgador explica a digestão do candiru. Para tal, faz uso de uma comparação: o termo científico (*tubo digestivo*) é comparado à expressão cotidiana (“*barriguinha cheia*”). Observa-se que a conjunção *ou* produz uma pretensa equivalência entre o discurso científico e o cotidiano. É interessante notar que o divulgador acaba por responsabilizar o leitor por esse dizer que se apresenta como um discurso relatado em modalidade direta, como se fosse a voz do leitor. Antecipa-se a imagem de um leitor que “prefere” (*se você preferir*) utilizar expressões infantilizadas. Por meio da estratégia de interpelação do leitor (uso do pronome), o divulgador cria um efeito de isenção: não se responsabiliza pela utilização da expressão cotidiana. Seria, portanto, uma fala do leitor. Dessa forma, a passagem de um discurso a outro estaria, ilusoriamente, a cargo deste último e não do gesto de argumentação do sujeito-divulgador. Novamente, identificamos a alternância dos espaços biológico e ficcional. Desta vez, há a inclusão de um cenário de “filme de terror”. O hábito do peixe é comparado ao do lendário Conde Drácula, uma vez que os dois

vivem *escondidos*. No entanto, cada qual pertencendo a um mundo: o candiru enterrado *no lodo do fundo do rio* e o Drácula escondido *em um caixão*. O efeito que se produz é um paralelismo entre o mundo biológico e o mundo da ficção. No entanto, a conjunção *porém* indica a oposição entre o esconderijo dos dois. Ressaltamos que essa marca assinala a oposição entre duas ordens mobilizadas, a saber: a da ciência e a do cotidiano.

Na SD8, após uma rápida exposição sobre peixes que se defendem do candiru, o divulgador inclui a participação do leitor. Essa participação se dá pelo mecanismo de antecipação, pois o divulgador constrói a imagem de leitor como aquele que, inserido em um mundo ficcional, pensa que a defesa do tambaqui é a mesma utilizada por *caçadores de vampiros*. A utilização da conjunção adversativa *mas* e do imperativo negativo *não pense* indica a refutação de um suposto pensamento. Em outros termos, o divulgador assume qual é o pensamento do leitor (*apela para alhos, cruzes ou estacas no coração, como os caçadores de vampiros*) e recusa-o, rejeita-o. Se, do ponto de vista linguístico, a conjunção indica um contraste, uma oposição, do ponto de vista discursivo, a coordenativa *mas* aponta para a presença de outros discursos não autorizados.

Antes de continuar nossa análise é preciso observar que a conjunção *mas* aponta para um confronto entre as ordens da ciência e do cotidiano e que o advérbio *não* nega uma delas. Cumpre destacar que não se trata de uma negação polêmica, tal como pensada na teoria enunciativa desenvolvida por Ducrot (1987), uma vez que, do ponto de vista enunciativo, estipula-se que, em um mesmo enunciado, pontos de vista antagônicos de dois enunciadores sejam expressos. Assim, do enunciado negativo, manifesta-se o afirmativo implícito. De forma a deslocar essa noção para a perspectiva discursiva, Indursky (1990) propõe a noção de negação polêmica discursiva. Para a autora, dá-se, através dessa negação, o “confronto entre duas redes antagônicas e o enunciado negativo refuta a que se lhe opõe ideologicamente” (INDURSKY, 1990, p. 121). No domínio de saber no qual o divulgador se inscreve, é legítimo não pensar que *o peixe apele para alhos, cruzes* etc. Supõe-se que o fato de acreditar em credices deva ser coligido na posição do leitor. Assim, a conjunção adversativa e o advérbio de negação funcionam, na sequência, como forma de legitimar o discurso da ciência e desconsiderar o discurso do cotidiano.

Outro movimento ocorre na sequência: há a simulação de um diálogo. O divulgador dirige-se diretamente ao leitor com um questionamento: “*Mas como fazer isso, se esse peixe é pequeno, fino e escorregadio, um verdadeiro mestre na arte de se enfiar em frestas?*”. Por meio dessa pergunta, o leitor é interpelado a sair do mundo ficcional e encontrar, com o auxílio do divulgador, a resposta que deve ser legitimada. A pergunta supostamente abriria uma direção para a construção do referente discursivo “*tambaqui*”. Dois aspectos merecem destaque. Em relação à produção dos sentidos, a resposta dada pelo divulgador não abre espaço para a interpretação do leitor. Como o referente discursivo está oculto pelo dizer do divulgador, a polissemia é contida. Em relação à interação entre os interlocutores, não é construído um espaço para a resposta do leitor. Explicando melhor, o simulacro de diálogo estanca a possibilidade de reversibilidade.

A partir da análise dessas sequências discursivas, foi possível constatar que a construção do efeito-leitor é recorrente. Convida-o a participar, a ler. No entanto, a direção dos sentidos é promovida de forma orientada pelo divulgador, como em uma visita guiada pelos corredores de um museu. O divulgador projeta-se, ao menos nessas sequências, como um administrador de sentidos (cuidando, ilusoriamente, para que os sentidos não venham a deslizar e produzir efeitos outros), e o leitor é projetado como aquele que pode ser administrado. Podemos dizer, retomando Pêcheux, que não se cria, nos artigos grandes, “um espaço polêmico das maneiras de ler” (PÊCHEUX, 1994, p. 57).

O divulgador posiciona-se, representado por *nós* – o movimento de inclusão do leitor produz um efeito de aproximação –, próximo ao leitor; contudo, constata-se uma assimetria. O divulgador sustenta a imagem de mediador do saber e projeta a imagem de um leitor que, por viver cercado pelo mundo-de-faz-de-conta, precisa ter sua curiosidade aguçada para aprimorar seus conhecimentos científicos.

Retornando às considerações de Sousa (2000) e Encarnação (2001), as autoras estipulam a “adaptação da linguagem” como uma das etapas da produção editorial da revista. Tal adaptação corresponderia a passar do texto-fonte (ciência) ao texto-segundo (cotidiano), utilizando-se, para tal, analogias e comparações. Essa postura assenta-se na concepção pragmática da transparência da

linguagem, que remete uma palavra a um sentido literal. O uso de figuras de linguagem (por exemplo, o uso de analogias) é requerido, por ser o sentido de uma palavra considerado de difícil compreensão por parte dos leitores. Assim sendo, antecipa-se uma imagem do leitor que carrega uma falta a ser (desde sempre) preenchida por informações veiculadas pela divulgação científica – uma forma de alfabetização científica.

A seguir, apresentamos mais duas sequências:

SD9: Preveni-la é abrir uma *espécie de caderneta de poupança* para o futuro, para que o solo e a água continuem a ser o que sempre foram: *recursos naturais renováveis* (CARNEIRO; ALBINO, 1991/1992, p. 12).

SD10: *Algumas pessoas perguntam* como se pode ter *certeza de que a teoria* está certa, já que, em geral, não podemos perceber as mudanças nas estrelas. Felizmente, podemos observar muitas estrelas, com várias idades. É *como se* um *extraterrestre visitasse* a Terra por um dia apenas: ele não poderia ver as pessoas crescendo, já que em um dia não crescemos muito, mas poderia observar que existem bebês, crianças, adolescentes, adultos e velhos. *Com um pouco de imaginação*, ele poderia entender como é a vida dos seres humanos (MACIEL, 1995, p. 10).

Em SD9, o divulgador compara a prevenção da erosão a uma *caderneta de poupança*, a qual terá seus rendimentos no futuro, rendimentos que se referem à manutenção de recursos no futuro. Podemos dizer que o “uso de analogias” participa do processo de evidências do sentido como sendo literal e da linguagem como sendo transparente. O divulgador acredita ter controle sobre o que diz e dos sentidos que cada palavra poderia evocar. Podemos dizer que as analogias marcam, no fio do discurso, a passagem de uma ordem de discurso a outra. Não se trata de tradução, mas de efeito de tradução. É a “costura visível” entre os discursos da ciência, do cotidiano, da mídia e do ensino; uma “costura” constitutiva da textualização do DDC.

Já em SD10, compara-se a incerteza de *algumas pessoas* sobre a teoria à *visita de um extraterrestre*. Há a colocação da *imaginação* como um componente da construção da teoria. Em uma paráfrase, teríamos:

Com um pouco de imaginação, ele [extraterrestre] poderia entender como é a vida dos seres humanos.

Com um pouco de imaginação, ele [cientista] poderia entender como é a vida [das estrelas].

Teríamos aí uma falha no ritual de identificação da ciência em seus patamares de objetividade e veracidade? A imaginação também seria um elemento na constituição das teorias? Parece-nos que é uma falha que toca a “presença do irracional na ciência” (JAPIASSU, 1991, p. 189).

Voltando às analogias, ao que nos parece, elas não funcionam como comparação entre as duas ordens do saber; há uma hiância na equiparação das duas, algo que é da ordem do impossível. Poderíamos dizer que funcionam sob o modo do faz-de-conta (ORLANDI, 1990). Nesse modo, que é imaginário, o sujeito-divulgador, por estar sob o efeito da ilusão subjetiva e referencial, já tem uma posição discursiva determinada para si e para o outro e é afetado pelos sentidos cristalizados.

Ao longo das análises, identificamos um movimento que marca o lugar do divulgador e o do leitor. De fato, pudemos observar que são as posições que se entrecruzam nas sequências – uma contínua movimentação entre a ordem da ciência e a ordem do cotidiano.

É importante ressaltar que Grigoletto (2007) definiu, em sua pesquisa, posições-sujeito que funcionam de forma imbricada. São posições depreendidas a partir da inscrição do jornalista no lugar discursivo de jornalista científico. Em uma delas, a posição de incorporação do discurso científico, o divulgador enuncia *como se* fosse o cientista, apagando as marcas desse discurso. De acordo com a autora, “[...] o discurso-outro, nesse caso o da ciência, é diluído, incorporado ao discurso-um – o discurso de divulgação

científica, e as fronteiras entre a ciência e a mídia deixam de ser demarcadas pelo sujeito do discurso. Eis o fenômeno da simulação" (GRIGOLETTO, 2007, p. 132). Sob a condição de porta-voz do cientista, surge o simulacro dessa voz.

Grigoletto (2007) propõe outra posição: a de aderência ao discurso cotidiano. Essa posição não é marcada pelo total apagamento do discurso do cotidiano, ou seja, "restam sempre alguns vestígios do discurso-outro, o qual, de alguma maneira, está marcado no fio do discurso" (GRIGOLETTO, 2007, p.132). O efeito que se produz, segundo Grigoletto, é de aproximação com o leitor.

Podemos falar de uma aproximação da imagem de um leitor que parece viver em um mundo de fantasia e imaginação, onde estaria cercado de seres místicos, extraterrestres, heróis e fadas. Em nosso *corpus*, há marcadamente o imbricamento de posições, visto ocorrer o movimento de ir e vir entre uma ordem e outra. Nos artigos longos, há proposições introduzidas pelas formas linguísticas "todo mundo sabe que" ou "todo mundo conhece/aprendeu/ouviu falar". A seguir, apresentamos algumas sequências:

SD11: ***Todo mundo conhece*** a famosa lei da gravidade: "todos os corpos da superfície terrestre são atraídos para o centro da Terra" (CARNEIRO, 1989, p. 4).

SD12: Já falamos de atmosfera. ***Todo mundo sabe*** o que é: o meio gasoso que existe em torno da gente, em torno de nosso planeta. (KIRCHHOFF, 1992, p. 3).

SD13: ***Todo mundo sabe*** que a chuva se produz pela formação de gotas nas nuvens (HUMERES, 1992, p. 9).

SD14: Como ***todo mundo já aprendeu***, o morcego é um mamífero que, como os outros, tem o corpo coberto de pêlos e amamenta seus filhotes. (ESBÉRARD, 1993, p. 10).

SD15: ***Todo mundo já ouviu falar*** em vampiros. Realmente há morcegos que se alimentam do sangue de outros mamíferos. (ESBÉRARD, 1993, p. 11).

Nas sequências acima, aquilo que é conhecido por todos: *a famosa lei da gravidade; meio gasoso que existe em torno da gente; a chuva é produzida pela formação de gotas nas nuvens; o morcego é um mamífero*, sustenta o próprio discurso da ciência.

Pêcheux (1988), ao referir-se ao interdiscurso, reporta-nos aos "conteúdos de pensamento" de um "Sujeito (universal) da Ideologia", o qual equivale, pelo funcionamento ideológico, ao que é pressuposto como sendo conhecido e aceito por todos. Por isso é que "***todo mundo sabe que***", pois "a ideologia fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc." (PÊCHEUX, 1988, p.167). O sujeito reduplicado pelo funcionamento ideológico insere-se na formação discursiva com a qual se identifica. A fundamental característica do funcionamento do pré-construído (PÊCHEUX, 1988, p.102) é a separação entre o pensamento e o objeto do pensamento, com a pré-existência deste último. O pré-construído corresponde ao sempre-já da interpelação ideológica, que impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade. Pêcheux apresenta essa forma de funcionamento do interdiscurso e aquilo a que ele remete, ao afirmar que

[...] o pré-construído, tal como o redefinimos, remete simultaneamente "àquilo que todo mundo sabe", isto é, aos conteúdos de pensamento do "sujeito universal" suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma "situação" dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do "contexto situacional". (PÊCHEUX, 1988, p. 171)

O dizer materializa-se, portanto, na tensão entre o já-dito do interdiscurso, como o que significa antes em outro lugar e retorna pelo efeito do discurso transverso, (re)inscrevendo o dizer no intradiscurso (eixo da formulação). O indício do interdiscurso no intradiscurso não serve para indicar sua determinação, pois, de fato, reforça o processo de esquecimento, em que a ideologia "[...]" simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro 'já-dito' do intradiscurso" (PÊCHEUX, 1988, p.167). O sujeito se esquece das determinações históricas, ou melhor, de seu assujeitamento ideológico, e, em consequência, de seu assujeitamento à língua.

O retorno do saber no pensamento, ao qual podemos ligar o efeito de sustentação próprio do discurso da ciência, aponta igualmente para a possibilidade de simular um pensamento. Nesse retorno, as rupturas científicas são deixadas de lado, como se o

conhecimento fosse universal e, em consequência, verdadeiro. Em *todo mundo conhece/já sabe* é preciso interrogar: “*todo mundo*” quem? Os cientistas, os divulgadores, os leitores? A generalização de “*todo mundo*” produz um efeito de indeterminação e apagamento de diferenças sociais e culturais.

Podemos dizer que a posição, enunciada a partir do lugar do divulgador, que se relaciona com o retorno do pensamento, é uma posição de ancoragem no discurso científico. Diferentemente da posição de incorporação do discurso científico, não se apaga a voz do cientista, não simula ser porta-voz do cientista, o divulgador anora-se na universalização e na generalização de um conhecimento supostamente reconhecido, sabido por todos.

Tal posição de ancoragem produz um efeito de universalidade do pensamento científico, no qual o leitor “recebe como evidente” (PÈCHEUX, 1988, p.157) as leis, a atmosfera, que o morcego é mamífero etc.

5 OS BOXES – A RELAÇÃO DENTRO-FORA

De forma geral, os boxes são a parte do artigo em que o divulgador introduz ilustrações, gráficos, comentários com diagramação diferenciada do restante do texto. Podemos dizer que o box é um mecanismo de organização textual da dispersão do discurso e dos sujeitos.

Observamos que, na revista *CHC*, a primeira vez em que se utiliza um box é um artigo grande da revista de número 7 (junho de 1988). Inicialmente, havia um ou dois boxes ao final do texto e, posteriormente, os boxes foram configurados em quase toda extensão dos artigos. Se, no artigo *Apagar o fogo* (*CHC*-nº7), somente um box, intitulado *Extintor de incêndio*, aparece no final do artigo, no número 19, de dezembro de 1990, vários boxes configuram o artigo *Veículos submarinos*.

Nunes (2001), em seu artigo *Discurso de divulgação: a descoberta entre ciência e não-ciência*, constata que os boxes são “espaços que se abrem na diagramação do texto para se introduzirem comentários gráficos, ilustrações” (NUNES, 2001, p. 38). Os boxes, ao “produzirem um desligamento da linearidade do texto, apresentam propriedades enunciativas específicas” (NUNES, 2001, p. 38). No material analisado pelo autor, encontra-se nos boxes certa “objetividade” da ciência. Seria como se “uma voz anônima, que não é do divulgador, falasse diretamente, provocando nos leitores a satisfação do contato efetivo com a ciência, sem mediação alguma” (NUNES, 2001, p.39).

Supomos que o desligamento que ocorre no fio do discurso dos artigos grandes da revista é um efeito da textualização do discurso de divulgação científica. Tal efeito indica um fora, outro espaço de enunciação; mas ainda dentro das margens do artigo: um fora-dentro que produz um efeito de complementaridade. Também observamos, em nosso *corpus*, uma tendência ao *desligamento* da linearidade. Mas como esse desligamento funciona? Quais efeitos de sentido ele produz?

Nas sequências recortadas do corpo dos artigos *Pedaços do mar* e *Raios X!*, assim como na SD1 (recortada do artigo *Veículos Submarinos*), o divulgador aponta para um fora, ou melhor, abre, por meio ao recurso dos parênteses, para um outro espaço de enunciação.

SD16: Seis anos depois o filho dele, Jacques, chegou a 10906 metros de profundidade no oceano Pacífico (*veja mais adiante* como o batiscafo subia e descia, usando as leis físicas). (VEÍCULOS... 1990, p. 6).

SD17: Delas vem grande parte do sal usado na comida (*veja o box* “Da lagoa apara a panela”) (LACERDA, 1996, p. 11).

SD18: *Hoje*, os raios X estão presentes em aeroportos, indústrias, laboratórios de pesquisa (*leia Raios X, ao trabalho!*)... Mas, sem dúvida, sua aplicação mais conhecida é na medicina. Então, *vamos descobrir como, usando-os, dá para fotografar os ossos?*! (SANTOS; FIGUEIRA, 2004, p. 4).

A leitura dos boxes é indicada pelo verbo *ver* ou *ler* conjugado no imperativo. Em SD16, o leitor em *veja mais adiante* deverá discernir o mecanismo de descida e subida do batiscafo que só ocorre pelas leis da física. Tudo se passa como se as leis da física (ou a produção do sal) não pudessem ser inseridas no corpo do texto, mas em um espaço especializado. Em SD18, o verbo no modo imperativo (*leia*) busca direcionar o movimento da leitura. Assim, leitor deveria ler, para o seu melhor entendimento daquele trecho, no box intitulado *Raios X, ao Trabalho!*, o questionamento (*vamos descobrir como, usando-os, dá para fotografar os ossos?*) acaba por produzir um efeito de convite: maneira de convidar o leitor a participar de uma descoberta. A imagem de leitor que se produz é daquele que precisa ser direcionado frente ao conhecimento científico, ou seja, aquele que tem sua aprendizagem guiada.

Ao trabalhar o desligamento da linearidade que aponta para os boxes, voltamos à questão: como eles funcionam? Vejamos sequências recortadas dos boxes dos artigos grandes.

SD19: Para sustentar o peso de seu corpo, *as esponjas produzem* duas estruturas que funcionam como esqueleto. Uma delas é a *espongina, substância elástica e resistente*. A outra é *mais dura e chama-se espícula*. (MURICY, 2000, p. 5).

SD20: Em primeiro lugar, para atingir grandes profundidades, o batiscafo deve ser capaz de resistir às altas pressões aí encontradas. *A pressão exercida sobre um objeto mergulhado em um líquido é proporcional à profundidade em que ele se encontra e à densidade do líquido. Quer dizer:* quanto mais no fundo o objeto estiver, maior é a pressão que ele recebe. (VEÍCULOS... 1990, p. 6).

SD21: *Os raios X são*, em geral, usados na análise de materiais [...]. Na ciência, estão presentes em vários campos, até mesmo no cotidiano dos radioastrônomos. Como *as estrelas emitem* raios X, esses profissionais os analisam para definir, *por exemplo*, a idade desses astros. (SANTOS; FIGUEIRA, 2004, p. 4).

Nas sequências acima, depreendemos a posição-sujeito, definida por Grigoletto (2005, 2007) como “posição de identificação com o saber da ciência”. Nessa posição, o sujeito-divulgador simula, ao mesmo tempo, seu apagamento e o esvaziamento da forma-sujeito, pois ele cede seu lugar a uma referência externa. Nas SDs 19 a 21, há uma estrutura sintática próxima ao modo de organização do discurso científico: a) a ênfase recai no objeto da pesquisa e não no pesquisador (*as esponjas produzem; Os raios X são; as estrelas emitem*); b) estrutura que descreve um fenômeno científico (*A pressão exercida sobre um objeto mergulhado em um líquido é proporcional à profundidade em que ele se encontra e à densidade do líquido*); com o uso de expressões científicas (*espongina; espícula*). Distintamente do corpo dos artigos grandes, não há narrativas ficcionais, ficção ou contos de fadas.

Na sequência 19, ocorreria uma representação mais próxima do discurso da ciência. Podemos dizer que o uso dos nomes científicos das estruturas produzidas pelas esponjas – *espongina e espícula* – cria a ilusão de que o próprio cientista estaria falando naquele quadro⁶, produzindo um efeito de “objetividade da ciência” (NUNES, 2001, p. 38). Já em SD20 e SD21, o desligamento da linearidade aponta para outras regiões de significação. O artigo longo aborda o tema dos raios X, levando em consideração seu uso médico, mas no box o leitor poderá encontrar outros usos, outras regiões de significação.

Observamos, nas sequências acima, pistas de heterogeneidade mostrada marcada no fio do discurso. Levando-se em consideração a proposta teórica de Authier-Revuz (1998), segundo a qual se poderia verificar que há uma justaposição entre os dois discursos, o científico e o cotidiano, as duas estariam ligadas por um termo metalinguístico (*quer dizer* ou *por exemplo*), que as colocaria em equivalência. Podemos dizer que, do ponto de vista discursivo, os chamados termos metalinguísticos são formas de inscrição do discurso outro, mas que não têm um valor em si. Na sequência 8, a expressão *quer dizer* marca a passagem do discurso da ciência ao do cotidiano, de fato, um gesto de interpretação do divulgador.

⁶ Muito embora não mobilizemos dispositivos para analisar elementos não-verbais, devemos registrar que, nos quadros dos boxes, as cores de fundo e das letras são diferentes daquela do restante do artigo.

Compreendemos o box como um mecanismo de textualização que tende a instituir e, ao mesmo tempo, limitar um espaço enunciativo outro. Podemos dizer que o box instaura uma tensão, uma vez que é um mecanismo de agrupamento e que também revela a dispersão do discurso e do sujeito.

Como sintoma da abertura existente na textualização, o box descentraliza o texto; ou melhor, margeia com comentários a suposta unidade do texto. Podemos dizer que, neles, o divulgador apropria-se da voz do cientista e, portanto, coloca-se em outra posição. Nos boxes, o sujeito-divulgador não reafirma o que foi dito, por mera repetição, mas comenta o não-dito.

Verificamos que o *desligamento da linearidade* também ocorre em relação aos artigos anteriores dos exemplares precedentes, ou seja, não se aponta apenas para boxes, mas para textos publicados em números anteriores da revista. Aquilo que já foi editado na *CHC* e pode ser retomado pelos leitores.

SD22: Do mesmo modo que as algas de água doce, que *você conheceu na Ciência Hoje das Crianças número 11*, as algas marinhas são muito úteis para o homem. (BRAGA, 1990, p.12).

SD23: Quando esse “exército” detecta algo estranho no corpo, produz “superarmas”, chamadas anticorpos, que ficam no sangue e são capazes de nos defender dos vírus e bactérias e de outros causadores de doenças (*Para saber mais sobre o sistema imunológico, leia Ciência Hoje das Crianças nº 17*) (SCHECHTER, 1995, p.3).

SD24: Foi assim que o convidei para uma viagem ao mundo do cérebro, que é um órgão que fica dentro de nossa cabeça (*se você quiser saber mais sobre o cérebro, leia Ciência Hoje das Crianças nº 19*). (CUNHA, 1995, p.17).

Trata-se de um movimento de retorno ao já-apresentado e que pode ser recuperado por qualquer motivo: ou porque o leitor já *conheceu* em um número anterior ou por ainda não saber e assim poder *saber mais*. O funcionamento desse desligamento, para uma edição anterior, projeta um leitor que, por já ter conhecido pela *CHC* ou por ainda não saber, pode encontrar na revista um ponto de ancoragem para rememorações ou para nova “aprendizagem”. Além disso, podemos dizer que projeta a imagem de uma revista que pode ser colecionada, montada como uma enciclopédia.

Embora possamos encontrar partes de revista destinadas à sugestão de experiências⁷, observamos que os boxes também são espaços destinados para esse fim. As experiências são utilizadas como metodologia para o ensino de ciências naturais, físicas e biológicas. No campo da metodologia de ensino de ciências, as experiências são postas como tendo o objetivo de transformar o conhecimento cotidiano da criança em conhecimento científico. Além disso, buscam desenvolver habilidades como: observação; manipulação de materiais; levantamento de hipóteses/problems; reconhecimento de causa de um fenômeno; e a comunicação dos resultados e/ou os processos de soluções adotadas. Observamos que a realização das experiências segue os passos da técnica experimental, inspiradas pelo dito rigor científico (organização, sistematização e registro formal). Na revista, elas também são tematizadas nesses domínios.

Nos boxes, as experiências utilizam materiais palpáveis e baseiam-se em conceitos científicos. Elas têm como ponto de partida aquilo que se considera como conhecimento cotidiano. Em geral, um problema prático é posto e sua solução é previamente definida. Com efeito, nas experiências, ocorre uma ilustração de conceitos científicos aos moldes de uma descrição empírica. Nesses casos, não há produção de ciência, mas demonstração de ciência, ou melhor, de imagem do que se supõe que seja ciência para o divulgador.

SD25: Na física, tanto líquidos como a água, como gases tipo o ar são considerados *fluidos*. Uma *propriedade* curiosa dos fluidos é que, quando a velocidade aumenta, a pressão diminui. *Em vez de*

⁷ Ao longo dos vinte anos de publicação da revista, encontramos experiências no interior de alguns artigos grandes, principalmente nos boxes, ou em seção específica, intitulada *Experiências*. Em geral, seguem uma mesma estrutura: há um parágrafo introdutório; lista de material necessário; orientação passo a passo das etapas; explicação da solução ou pedido que o leitor envie, por escrito, a explicação da solução (quando, pretensamente, o entendimento da solução não depende de uma “explicação científica”).

usar palavras, podemos fazer um experimento para explicar melhor esse fenômeno. Então, *recorte* duas tirinhas de papel e *coloque*-as uma de cada lado da boca, como mostra a figura. (MAKLER, 2000, p. 5).

SD26: Quer acompanhar o dia-a-dia das formigas? Saber quando elas estão mais ativas, como cavam túneis, o que comem? Então, não perca tempo: *faça já um formigueiro!* Você *vai precisar* de: um pote de vidro de tamanho médio e boca larga; terra ou areia; elástico; uma tela de plástico retirada de alguma peneira fora de uso; uma pinça; formigas, claro! *Pegue* o pote de vidro e o encha até a metade com terra ou areia. Então, saia em busca das formigas. [...] A seguir, *transfira*-as diretamente para o pote de vidro. Então, *vede* a sua boca com a tela da peneira e prenda com o elástico, para evitar que as formigas escapem. Em poucos dias, você poderá observar túneis feitos na terra ou na areia, a limpeza do formigueiro, as formigas; se comunicando, se alimentando... (SANTOS; FIGUEIRA, 2005, p. 6).

Na sequência 25, o fenômeno físico não será explicado no box. Ao leitor, são mostrados os passos (*recorte, coloque*), que deverão ser seguidos, para a realização de um experimento científico. Encena-se uma testagem em um laboratório. Deduz-se que, a partir desse experimento, caso seja realizado, o leitor entenderá o fenômeno físico. A expressão “*Em vez de usar palavras*” marca um determinado sentido de linguagem⁸. Por ser considerada “*incerta*”, “*imprecisa*”, torna-se necessária a “*observação empírica dos dados*”, pois somente o olhar rigoroso da ciência sobre o objeto de investigação poderá equacionar certos desvios da linguagem, as ambiguidades. Seria, portanto, uma forma de “*livrar das formulações equívocas e não-unívocas*” (ORLANDI, 2002, p. 306) da linguagem natural. Promove-se o apagamento de que a experiência se realiza com e pela linguagem, uma vez que não há um fora da linguagem. Assim, salientamos que a experiência só terá sentido (ou não) para o leitor na e pela linguagem.

Na SD26, a experiência, construção de um formigueiro, é realizada para encenar a observação *in loco*. Assim como os biólogos observam a vida dos animais, o mesmo deverá ser feito pelos leitores, porém em um ambiente “controlado”. Podemos dizer que as experiências publicadas são fundadas no “mito empirista” – mito que produz o efeito de científicidade da observação.

Pêcheux (1988, p.101), referindo-se aos domínios de algumas ciências, afirma que

[...] esses domínios exibem, com uma particular “*evidência*”, o *mecanismo da “identificação do objeto”*, que, simultaneamente é uma identificação perceptiva (eu vejo *esta coisa*, que vejo = eu vejo o que vejo) e uma identificação inteligível (sabe-se o que essa coisa é o X que ..., que corresponde a “sabe-se o que se sabe”). Essa dupla tautologia – eu vejo o que vejo/sabe-se o que se sabe – é, poderíamos dizer, o fundamento aparente da *identificação da “coisa” e também do sujeito que a vê*, que fala dela ou que pensa nela.

O efeito produzido pela “*identificação do objeto*” é o da realidade do pensamento no sujeito: o leitor veria o formigueiro e saberia o que é o formigueiro; veria o fenômeno e saberia (algo ou tudo) sobre o fenômeno. Essa “*evidência*” produz um efeito de transparência da percepção (vejo o que vejo), do sujeito (eu vejo, eu sei) e da linguagem (isto é formigueiro; isto é um fenômeno).

Se é possível afirmar que os boxes trazem uma determinada legitimidade ao texto de divulgação científica – em outros termos, a encenação da voz do cientista produz um efeito de autoridade; também é possível dizer que os boxes, em nosso *corpus*, por trazerem experimentos, abrem para uma “*demonstração de ciência*”, na qual o leitor encena a posição de cientista – daquele que vê o que vê e sabe o que sabe.

Retomando as colocações de Orlandi (1990) e Zoppi-Fontana (1991) sobre o funcionamento das notas, podemos considerar o funcionamento dos boxes como, ao mesmo tempo, um “*sintoma de incompletude dos textos*” (ZOPPI-FONTANA, 1991, p. 55) – no nosso caso, os artigos de divulgação científica – e uma tentativa de fechamento de sentidos, confinando a abertura para uma possível multiplicidade. Os boxes seriam as fronteiras, as margens que confinariam alguns comentários autorizados. Ou melhor,

⁸ Podemos depreender o intento fregeano de construir uma linguagem logicamente perfeita. Para Frege (1978), o objeto em si é inatingível pela linguagem natural, visto ser marcada pela imprecisão, imperfeição, fato que dificultaria a expressão do conhecimento, ou melhor, impediria de se chegar à verdade.

seriam “mecanismos de normalização do texto” (ZOPPI-FONTANA, 1991, p. 56) de divulgação científica, que regulariam os conhecimentos científicos, estabelecendo limites entre esses a partir da instituição de determinados critérios e da legitimação de alguns campos de saber e não outros.

Os boxes podem parecer, em sua superfície, na relação com o corpo do texto dos artigos, um elemento complementar e até de ampliação do texto, mas acabam funcionando como um mecanismo de redução de possibilidade de sentidos a um espaço de estabilização lógica de uma “ciência régia” (PÊCHEUX, 2002). Dito de outra forma, eles converter-se-iam em um espaço de estabilização que tenta representar um mundo científico semanticamente normalizado e estabilizado e, portanto, descriptível, categorizável e administrável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos artigos grandes, nas suas diferentes partes, buscamos analisar as imagens do leitor – que também constitui o discurso de divulgação científica. Dessa forma, compreender o modo como o leitor é representado e trabalhado em relação às posições discursivas do divulgador permitiu depreender algumas posições do leitor. Dentre essas posições, efeitos de aproximação, aliança, incorporação ou afastamento entre a ordem da ciência e da não-ciência são produzidos.

O leitor é representado por itens lexicais e pelo pronome *você*. Além dessas marcas, pudemos observar o efeito-leitor de divulgação científica para crianças por meio de perguntas e respostas dadas pelo divulgador – marcas que produzem um efeito de diálogo, ou melhor, criam um simulacro de diálogo. Observamos, também, a alternância entre as ordens da ciência e do cotidiano, marcada linguisticamente por conjunções, explicações, comparações e negações. A imagem produzida desse leitor é de um sujeito que vive em um conto de fadas, no mundo da ficção. É também um leitor curioso, mas, contraditoriamente, deve receber informações prontas sobre determinadas áreas do conhecimento. As imagens produzem a “evidência” da falta contínua do saber. Além da posição de sujeito-leitor, há ainda a posição de cientista-mirim, que encena experiências científicas já testadas e que segue os passos e a metodologia das Ciências Naturais e Exatas.

Podemos dizer que o leitor, tal como é construído, é desprovido de capacidade de reversibilidade e de ter acesso ao referente discursivo, visto serem os sentidos imputados pelo sujeito-divulgador. Ao sujeito-leitor, não é aberto o espaço de significação. O lugar de onde ele pode ser construído é atravessado pela dominância do discurso autoritário, sem possibilidade de reversibilidade e polissemia, ou melhor, onde se “nega o espaço da interpretação no discurso da divulgação científica” (CORTES, 2015, p.7) O leitor é marcado pela falta: não saber ciência; um “efeito-leitor analfabeto em ciência” (CORTES, 2015). Nesta condição, a falta funda um dos sentidos da divulgação. Por isso, é possível falar, por exemplo, em alfabetização científica, pois a população está fadada a ser cientificamente analfabeto: sempre haverá um conhecimento novo que foi produzido pelo cientista X, no laboratório/universidade Y e que “necessita” ser divulgado. Por mais que se “alfabetize” cientificamente algum sujeito, esse jamais ocuparia os requisitos necessários à posição-sujeito cientista, porque essa posição é conferida por outros mecanismos discursivos.

REFERÊNCIAS

APAGAR o fogo. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 4-5, jun. 1988.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

BRAGA, M. Algas do mar. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 8-12, set. 1990.

CARNEIRO, C. Erosão. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 4-6, dez. 1989.

_____; ALBINO, J. O controle da erosão. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 8-12, dez. 1991/jan.1992.

CORTES, G. R. O. Do lugar discursivo ao efeito-leitor: o funcionamento do discurso em blogs de divulgação científica. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 7., 2015, Recife. *Anais....* Recife: Editora da UFPE, 2015. p. 1-10

CUNHA, C. Viajando pela memória. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 16-19, jan./fev. 1995.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ENCARNAÇÃO, B. Criança e ciência: o relato de uma relação possível e de muito entusiasmo. *Ciência & Ambiente*. Santa Maria, n.23, p.109-113, jul./dez. 2001.

ESBÉRARD, C. Morcegos na cidade. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 8-12, jul.- out. 1993.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 2.ed. Lisboa: Passagens, 1982.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

GRANTHAM, M. R. *Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Campinas: Editora R&G, 2009.

GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2007. p. 123-134.

HUMERES, E. Chuva ácida. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n.29, p. 8-11, out./nov./dez. 1992.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.19, p. 117-122, jul./dez.1990.

JAPIASSU, H. *As paixões da ciência: estudos de história das ciências*. São Paulo: Letras e letras, 1991.

KIRCHHOFF, V. Buraco na camada de ozônio. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n.28, p. 2-5, jul./ago./set. 1992.

LACERDA, L. Pedaços de mar. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 59, p. 7-12, jun. 1996.

MACIEL, W. O futuro do Sol. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 10-12, mar. 1995.

MAKLER, M. Bola rolando, ciência em campo. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 109, p. 2-5, dez. 2000.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Renavan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

MURICY, G. Bicho ou planta? *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 103, p. 2-5, jun. 2000.

NUNES, J. H. Discurso de divulgação científica: a descoberta entre ciência e não-ciência. In: GUIMARÃES, E (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p.31-41.

NUSSENZVEIG, M. O jeito que a luz caminha. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 35, p. 2-5, jan./fev. 1994.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista!* Discurso do confronto: velho e o novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Divulgação Científica e efeito-leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*. v.1. Campinas: Pontes, 2001. p. 21-30.

_____. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos e leitura*: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. p.55-66.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.

PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica*: um lugar para o sujeito. 2000. 183f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

SANTOS, C.; FIGUEIRA, M. Raios X! *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 145, p. 2-5, abr. 2004.

_____. O mundo curioso das formigas. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 154, jan./fev. p. 2-6, 2005.

SCHECHTER, M. Pesquisando a AIDS. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 2-5, maio/jun. 1995.

SOUZA, G. G. de. *A divulgação científica para crianças: O caso da ciência hoje das crianças*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. 305 p. Tese (Dotorado) – Instituto de Ciências Biológicas, Departamento de Química Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

VASCONCELOS, G. Rede de dormir. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 18-21, out./nov./dez. 1992.

VEÍCULOS submarinos. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 4-7, dez. 1990.

ZOPPI-FONTANA, M. Os sentidos marginais. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n.18, p. 48-58, 1991.

ZUANON, J.; SAZIMA, I. O peixe-vampiro. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 151, p. 2-5, out. 2004.

Recebido em 25/03/2017. Aceito em 06/06/2017.

A REPRESENTAÇÃO DA VERDADE PELO DISCURSO CIENTÍFICO: VISTAS A UMA RUPTURA DE PARADIGMAS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

LA REPRESENTACIÓN DE LA VERDAD POR EL DISCURSO CIENTÍFICO: HACIA UNA
ROTURA DE PARADIGMAS DEL LETRAMIENTO ACADÉMICO

THE REPRESENTATION OF TRUTH BY THE SCIENTIFIC DISCOURSE: VIEWS TO A RUPTURE
OF THE ACADEMIC LITERACY PARADIGMS

Paulo Gerson Stefanello *

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Este artigo versa, a partir de uma perspectiva teórica, sobre a questão da escrita na esfera acadêmica. As particularidades dos modos de leitura e escrita nessa esfera constituem um mundo de letramentos caracterizado por uma formalidade que o distingue, propositalmente, de outras situações de uso dessas habilidades. A apropriação e a manutenção do discurso científico, no entanto, requerem do alunado competências usualmente pouco desenvolvidas ao longo de seus anos na educação básica e que realçam as dificuldades enfrentadas, tanto pelo aluno como pelo professor, na transição para o ensino superior. Para a corrente discussão, aparo-me nos estudos de letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para tratar, especificamente, do letramento acadêmico e do regime de verdade (FOUCAULT, 2004) através do qual se legitima o discurso científico na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso científico. Letramento acadêmico. Modelo ideológico de letramento. Regime de verdade.

RESUMEN: Este artículo versa, desde una perspectiva teórica, sobre el tema de la escritura en el ámbito académico. Las particularidades de los modos de lectura y escritura en esta esfera son un mundo de letramientos que se caracterizan por una formalidad que lo distingue a propósito de otras situaciones de uso de estas habilidades. La propiedad y el mantenimiento del discurso científico, sin embargo, requieren habilidades de los estudiantes por lo general poco desarrolladas a lo largo de sus años en la enseñanza básica y ponen de relieve las dificultades que tienen tanto el alumno como el profesor, en la transición a la educación superior. Para la discusión actual, me apoyan los estudios de letramiento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para abordar específicamente el letramiento académico y el régimen de verdad (FOUCAULT, 2004) a través del cual el discurso científico está legitimado en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Discurso científico. Letramento académico. Modelo ideológico de letramento. Régimen de verdad.

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e licenciado em Letras. E-mail: pgrstefanello_@hotmail.com.

ABSTRACT: This article discusses, from a theoretical perspective, the question of writing in the academic sphere. The particularities of the ways to read and write in this sphere constitute a world of literacies characterized by a formality that distinguishes it, purposely, from other use situations of these abilities. The appropriation and maintenance of the scientific discourse, however, require students' competences commonly not well developed during the years in basic education and which highlight the difficulties faced by both the student and the teacher in the transition to higher education. For the current discussion, I rely on literacy studies (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) to deal, specifically, with academic literacy and the truth regime (FOUCAULT, 2004) through which the scientific discourse is legitimated in society.

KEYWORDS: Scientific discourse. Academic literacy. Ideological model of literacy. Truth regime.

1 INTRODUÇÃO

A ciência constitui-se como tal através de uma discursivização e de um aparato técnico específicos, que visam ao rompimento da leitura de senso comum do real. A linguagem que dá corpo a um estudo acadêmico-científico consiste em um padrão de uso da língua que, ademais de rigoroso e estético, deve ser objetivo na apresentação de uma investigação e/ou na proposição de reflexões que precisam de existência num dado contexto.

Santos (1989) chama a atenção para a necessidade de ir para além das evidências simples e de códigos primários de leitura para visualizar um problema a partir de outra perspectiva, e esse parecer pode ser trazido, inclusive, para dentro das universidades, quando alunos dos mais distintos cursos discutem o que é e o que não é ciência, ou quando professores das mais distintas áreas do conhecimento também o fazem, como se fosse possível acomodar a ciência numa caixa arquitetonicamente impecável, com encaixes perfeitamente simétricos e sem rebarbas, olvidando-se (justamente no meio em que isso não deveria ocorrer) de que o objetivo de um estudo científico não deve trazer exclusivamente verdades e definições novas, mas novas formas de relacionar as que já existem, para que, em algum momento, venha a ser possível a emergência de um novo conceito ou de uma nova compreensão acerca de uma informação.

De toda maneira, essas relações e proposições requerem certa padronização e a escrita pela qual se propagarão tem fundamental importância, não no que se refere à escolha da língua nacional, mas em relação a uma articulação universal que ampara o texto técnico e que foi herdada da filosofia quando, num tempo em que se considerava uma grande distinção desta com a ciência, seu caráter hegemônico era muito mais visível do que nos dias atuais.

Pereira (2013, p. 217) faz menção a Schopenhauer quando afirma que, no tempo do pensador, o objetivo maior da filosofia, “[...] quando postulava a ideia de *pensar por si mesmo*, estava ancorado no exercício filosófico e na reflexão, apropriando-se e dominando o próprio saber [...]”, e que a ciência “[...] representava ainda antes um efeito da combinação de discursos preexistentes [...].” Enquanto a filosofia se permitia falar em primeira pessoa, a ciência utilizava-se de impessoalidade ou de universalidade, de modo que não visibilizasse seu enunciador, garantindo um efeito neutro à resistência e à validação daquilo que se quer afirmar como verdade. “Atravessamos o século XIX pensando que a verdade era *uma* verdade. No século XX, alcançamos ver que a razão era *uma* forma de racionalidade e que o homem não tem nenhuma essência que o preceda [...]” (PEREIRA, 2013, p. 221, grifos do autor).

Sob essa luz, cada verdade se torna a expressão de mecanismos de poder de quem a propõe, fazendo-o na intenção de controlar a origem de seu discurso, embora essa origem repouse nas formações discursivas construídas ao longo da história e dentro das quais está inscrito. Contudo, não se deve esquecer de que a própria determinação do sentido de verdade é o resultado de um processo coercitivo que se desenvolve na sociedade e que dela depende. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 12), com base em memórias que acessam o já-dito, autorizando certos sentidos atribuídos às palavras e desautorizando outros.

Importa realçar aqui a relação que Cloran (2000) propõe entre os significados que são revelados pelo autor de um texto através de suas experiências no mundo; os mecanismos linguísticos que viabilizam esses processos de significação e o contexto em que se

inserem ambos, o sujeito e suas experiências. A posição ocupada pelo sujeito do fazer numa comunidade linguística específica é o que sustenta tal relação, que materializa o fazer pelo projeto dizer desse sujeito.

Nesse sentido, as próximas seções propõem alcançar uma relação entre as experiências de mundo e as práticas letradas refletidas no fazer social, isto é, nos mecanismos de escrita responsáveis pela caracterização social da identidade, sobretudo no âmbito acadêmico, tendo em vista o propósito de compreender este processo e embasar discussões temáticas concernentes aos Estudos do Letramento e que contemplam, mais especificamente, a importância do letramento acadêmico na sociedade.

2 ACERCA DOS LETRAMENTOS

A noção de letramento começou a ser utilizada no Brasil durante a década de 1980 e foi-se amadurecendo ao passo que frutificavam as discussões advindas de *literacy*, em inglês, que carregava certo equívoco no uso em português ao associar letramento ao conceito de alfabetização.

Kleiman (1995), embasando-se nos trabalhos seminais de Brian Street (1984) e de Hamilton junto com Barton e Ivanic (1993), promove uma “[...] tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 15), o que passou a ser denominado como modelo autônomo, uma vez que não se considera a influência do contexto sobre a realização das práticas.

Street (2003, p. 77) realça que os Estudos do Letramento representam uma visão do letramento que ao invés de focalizar a aquisição de habilidades, como se faz dentro das abordagens tradicionais, é uma prática social, de forma a existirem múltiplos letramentos passíveis de variação no tempo e no espaço de acordo com as relações de poder que configuram essas práticas.

Em linha semelhante de pensamento, Oliveira (2008, p.114) propõe que olhar para o fenômeno do letramento

[...] como uma prática social implica compreender que as ações de linguagem são produzidas e interpretadas por um sujeito cognoscitivo, mas também clivado pelas interferências do mundo vivido a partir do qual ele constrói representações, crenças, sentimentos, formas de regulação social e a si mesmo. Não há, assim, letramento deslocado do sujeito que o produz e do contexto que o circunda.

Hamilton (2002, p. 8) trabalha sob o prisma do desprestígio e da desvalorização que se atribui a muitos tipos letramentos, não considerados socialmente válidos ou institucionalizados, ignorando quaisquer experiências de letramento que não estejam descritas em documentos comprobatórios. Em sua reflexão, a autora contrapõe os letramentos hegemônicos que classifica como “institucionalizados”, fomentados, por exemplo, pela escola, pelas igrejas, pelo local de trabalho, pelo sistema legal, pelo comércio, aos letramentos locais “vernaculares”, que não são, por sua vez, regulados por instituições, mas que surgem na vida cotidiana, no âmbito das culturas locais (HAMILTON, 2002, p. 4). Ser letrado, não é “[...] simplesmente uma questão cognitiva, mas simultaneamente envolve outros modos de se engajar no mundo” (HAMILTON, 2002, p. 183).

A quase inevitabilidade de adesão a esse modelo ideológico de letramento também é discutida por Marcuschi (2001), haja vista que na atual conjuntura social a perspectiva crítica¹ tem essencial importância no trabalho com práticas de leitura e de escrita, junto com uma abordagem etnograficamente situada e com a culturalidade que é parte dos domínios discursivos de um indivíduo social. Entretanto, o estudioso lida com esse entendimento sob certa cautela, não tratando o letramento com uma questão exclusivamente social e política. Seu modelo ideológico ideal à luz do letramento seria

¹ Tal perspectiva comunga da criticidade postulada na Análise Crítica de Discurso, proposta por Fairclough (1989, p. 20), que propõe uma concepção de “[...] linguagem como uma forma de prática social [...]”.

[...] o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 4).

Existe uma posição de centralidade no entendimento de Marcuschi. Ao passo que ele busca distanciar-se do modelo autônomo, busca, também, não aproximar-se do extremo do modelo ideológico. Enquanto as questões linguísticas devem estar vinculadas aos contextos social, cultural, político, entre outros, o estudioso chama atenção para um caminho de dissociação da preocupação com a linguagem no caso de a perspectiva ideológica de letramento ser embasada majoritariamente em seus contextos de uso, de forma que denotaria a preocupação de um cientista social, ou político, por exemplo, ao invés de um cientista da linguagem.

Sobre esse mesmo modelo de letramento, Kleiman (1995, p. 21, grifos meus) determina a não existência de “[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização², ou modernidade, pois, ao invés de divisor entre grupos orais e letrados, ele *pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas [...]*”.

Esse caráter deve-se, justamente, pela compreensão de que “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Assim, as chamadas práticas de letramento são, na verdade, práticas discursivas que determinam a produção e a interpretação de textos dentro de determinados contextos, ou seja, há uma relação de interdependência entre contexto e práticas, de modo que estas últimas, uma vez que se materializam conforme o contexto de uso, são constituídas ideologicamente e, consequentemente, não são neutras. Desse modo, não se deve enxergar os discentes como membros vazios e não pertencentes a uma sociedade, uma vez que suas experiências de vida são compostas de uma série de eventos de letramento que emanam processos de significação a serem manifestados em momento devido e oportuno.

Congruentes às práticas de letramentos, os eventos de letramento, noção cunhada por Heath (1983), correspondem a qualquer situação de envolvimento entre um ou mais indivíduos com as práticas de leitura e escrita, possibilitando a eles que integrem a natureza das interações entre os participantes e a interpretação delas, tomando o texto, portanto, como objeto mediador da interação.

No âmbito dos eventos e práticas, em que um fenômeno só se permite ocorrer e produzir significação a partir do outro, faz-se necessário atentar para outra noção trazida por Barton (1994), que me parece bastante coerente para tratar, em seguida, sobre o letramento acadêmico, em específico, que é a de *mundos de letramento*. Para esse autor, bem como para outros já referidos há pouco, as práticas de letramento mantêm-se atreladas ao contexto sociocultural em que ocorrem. Dessa maneira, isto permite afirmar que cada grupo social participa de mundos exclusivos de letramentos, pois as experiências por que passa são naturalmente distintas e diferentemente significativas.

A esse respeito, Dantas (2012, p. 44-45) assevera:

[...] o papel dos espaços sociais e das interações sociais que neles ocorrem de modo que podemos entendê-lo como o palco de representações para as múltiplas práticas sociais, observando que o papel desempenhado pela escrita e pela leitura assume um caráter estruturante. No entanto, é preciso atentar para o fato de que leitura e escrita não circulam da mesma forma em todos os contextos sociais. A contribuição de textos obedecerá necessariamente às necessidades comunicativas de uma comunidade ou de grupos de pessoas, revelando quais textos e quais práticas constituem os mundos de letramento desses grupos.

² O letramento é hoje compreendido como um conjunto de práticas sociais de alguma forma atreladas à escrita em contextos específicos e com propósitos específicos. Nesse sentido, não deve haver uma ideia de progresso dependente de práticas escolares, por exemplo, haja vista que a escola, pensada como instituição, contempla apenas algumas habilidades situadas (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 1995; STREET, 1984, entre outros).

Também, em artigo que discute sobre os mundos de letramento em pesquisa realizada por Tinoco (2008, p. 64) com professores do agreste do Rio Grande do Norte, e que integra a obra *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*, organizada por Kleiman e Oliveira, o referido autor realça:

Ao focalizar suas práticas de leituras e escritas, deparamo-nos com um ambiente multicultural bastante complexo: diferentes experiências de leitura e de escrita determinadas por diferentes instituições, cada qual com suas experiências, expectativas e objetivos específicos. Para o reconhecimento das especificidades dessas experiências, uma atividade que desenvolvemos em nossas pesquisas foi a de mapear as práticas de letramentos dos professores em formação no agreste norte-rio-grandense. Esse mapeamento representa uma tentativa de compreender quem são esses professorandos e quais são os mundos de letramento em que eles estão envolvidos.

Com vistas a sequenciar a discussão aqui alinhavada, dou início à seção que buscará refletir sobre o letramento acadêmico e alguns elementos que constituem esse mundo.

3 A NÃO-NEUTRALIDADE DO LETRAMENTO ACADÊMICO

No final da década de 1960 e início da de 1970, nos Estados Unidos, e no final dos anos de 1980 e início dos de 1990, no Reino Unido, ações promovidas pelos respectivos governos levaram à ampliação do acesso às universidades e ao crescimento das comunidades acadêmicas, que passariam a ser compostas por estudantes com as mais diversas origens. As diversidades linguísticas e socioculturais foram bastante acentuadas e denotavam grande heterogeneidade nessas comunidades. Em virtude disso, certa readaptação no ensino da escrita tornou-se necessária.

Nos Estados Unidos, ganhou força o movimento pedagógico *Writing Across the Curriculum*³ (WAC), que defendia a inclusão da escrita nas disciplinas que compunham os currículos universitários. No Reino Unido, a dificuldade e a insuficiência no que se referia à linguagem escrita dos estudantes que iniciavam o ensino superior gerou a crença de que, para a solução do problema, as aulas deveriam ser ministradas com o propósito maior de identificar e efetivamente trabalhar sobre as questões linguístico-textuais (LEA; STREET, 1998).

Conforme argumentei mais no início deste texto, a linguagem científica requer formas mais escolarizadas em relação à linguagem cotidiana, menos formal, sobretudo na escrita. Muito dessa necessidade diz respeito a uma estética que se supõe dever existir num meio de produção e sistematização do conhecimento. O cenário da educação no Brasil, que tem um histórico de desenvolvimento linguístico dos alunos da educação básica a partir do modelo autônomo de letramento, vem passando por um processo de trabalho a fim de reverter as dificuldades que esses alunos apresentam quando ingressam na universidade e precisam se utilizar dessa linguagem mais formalizada. Sabemos, entretanto, que esse é um processo extenso, complexo, cujos resultados poderão ser exitosos e adequadamente analisados ao longo dos próximos anos.

Uma vez reconhecido o aspecto situado do texto, fica evidente que o aluno da universidade tenha envolvimento com eventos de letramento, dado que estes representam o contato, propriamente dito, do aluno com textos referentes a sua área de estudo, visando à apropriação de elementos específicos que compõem a esfera acadêmica e, por consequência, a linguagem característica desse mundo de letramento. Trata-se de pertencimento e identidade, fatores por meio dos quais, exclusivamente, terão sentido os textos lidos e produzidos pelo aluno.

O domínio da linguagem técnica é parte importante do aprendizado do cientista... ninguém poderá ser químico, físico ou biólogo sem dominar o jargão de sua área... Mais do que para os discursos ordinários ou os das ciências humanas, vale certamente para os das ciências exatas a postulação de Pêcheux e Fuchs (1975) de que o significado das palavras e dos enunciados depende do discurso a que pertencem. Repetindo, é nesses discursos, e como consequência de um longo e trabalho histórico, que tais palavras e tais enunciados têm uma leitura unívoca, e

³ Sobre o referido movimento pedagógico e os contextos existentes à época, é interessante a leitura da obra *Genre in a changing world*, organizada por Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo, publicada no ano de 2009, bem como os textos temáticos apresentados na Revista Ilha do Desterro, v. 69, n. 3 (2016).

não em língua portuguesa, inglesa, etc.. Do ponto de vista do treinamento do cientista, parece evidente que ele implica um processo de subjetivação que produz como efeito um assujeitamento às regras do discurso de um grupo institucional [...] (POSENTI, 1997, p. 20).

O letramento acadêmico, o qual figura como temática central neste artigo, refere-se à habilidade nas competências de ler, escrever, falar e agir dentro dos moldes que caracterizam esse contexto, em específico, sem desconsiderar, entretanto, a influência das experiências sociais, culturais e ideológicas sobre o processo de escrita acadêmica.

Concernente à escrita acadêmica, Lea e Street (1998) apresentam três abordagens que dela tratam: o modelo dos estudos de habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo do letramento acadêmico.

O primeiro modelo comprehende letramento como as habilidades cognitivas de cada indivíduo do grupo que constitui a academia e que os estudantes precisam adquirir para conseguirem sua inserção nele. A característica de realce desse modelo é o fato de que, uma vez adquiridas essas habilidades, o estudante passaria a utilizá-la de maneira semelhante em outros contextos de escrita.

Sobre o modelo da socialização acadêmica, a inserção na cultura da academia é intermediada pelo professor, sendo este responsável, portanto, pelo processo de apropriação, pelos alunos, das competências mencionadas, através das disciplinas que ministra ou de outros eventos de letramento.

A terceira abordagem focaliza a dimensão dos letramentos que ocorrem na universidade, numa concepção mais ampla, que garantem a multiplicidade das práticas nessa esfera e a decorrente e nova forma de organizar o conhecimento ao qual o estudante passa a ser exposto. É nessa abordagem que o viés social a que venho me referindo é mais bem percebido, pois as trajetórias individuais são determinantes para o processo de apropriação dos elementos da comunidade acadêmica, que não se restringem à escrita, unicamente, mas a todo um rol sobre o qual pairam as relações de poder naquele (neste?) ambiente, o reconhecimento dos discursos mais e menos valorizados e as identidades sociais ali construídas e mantidas. A interposição de práticas orais e escritas torna-se um elemento essencial para a efetivação das práticas sociais do(s) sujeito(s) situadamente contextualizado pela academia.

As práticas sociais e de letramentos, que tanto não devem se confundir quanto não se dissociam, são responsáveis pelo aspecto veridictório de uma proposição, e na medida em que são instrumentalizadas por elementos formais próprios da academia, adquirem caráter de científicidade, apreendido, sobretudo, por meio da escrita. Com esse gancho, parto para a próxima seção, que versará sobre o regime de verdade que engendra a produção acadêmica, a fim de situar o modo como a verdade pode ser e é representada pelo sujeito de conhecimento.

4 REGIME DE VERDADE

Ao tratar a verdade, a preocupação maior de Foucault não está centrada na determinação do que seja ou não verdade, mas nos modos de sua legitimação na sociedade, isto é, nas formas como a sociedade interpreta e determina o que é verdadeiro e o que é falso. Cada sociedade se utiliza de elementos que a caracterizam para essa determinação, de maneira que aquilo que é tomado por verdadeiro por uma composição social pode não ser tomado de mesmo modo por outra.

A isenção de interesses políticos e econômicos num discurso científico também não deve ser vista como pura. Foucault (2004, p. 8) infere que “[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem [...]”. Os denominados jogos de verdade, que constituem o percurso pelo qual o leitor é guiado e levado a uma determinada compreensão de um fato, são um conjunto de regras, muito delicado, que organiza uma rede de práticas e de instituições coercitivas, dentro da qual se inserem sujeitos que acordam o que pode ou não ser classificado como verdade.

É dentro desta rede de práticas que o discurso científico aparece e é socialmente validado. Ao ocupar essa posição, verifica-se uma dimensão absurdamente ampla e credita-se uma relevância imensurável aos produtores de conhecimento e às universidades, haja

vista que são os meios de produção de verdades, embora não se possa esquecer que esses meios desenvolvem-se dentro de jogos que possibilitam constituir tanto objetos de conhecimento, como processos de subjetivação dos indivíduos (FOUCAULT, 2004).

O regime de verdade sobre o qual Foucault discute não seria unicamente ideológico, pois o desenvolvimento do capitalismo é concretizado por meio de enunciados científicos e de consequentes mudanças na formação dos enunciados que são tomados por verdadeiros. Somos obrigados a ver quais são os efeitos produzidos no interior dos discursos, fazendo com que sequenciemos uma historicidade a qual chama de belicosa, exatamente por ser construída sob relações de poder e reconhecendo que “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 8).

A história do sujeito de conhecimento é o determinante do regime de verdade. Como pode ser observado, Foucault tem, acerca desta temática, uma perspectiva menos marxista e menos naturalística do que a que a escrita acadêmico-científica usualmente admite. Ordinariamente, o discurso científico insiste que um dado estudado, inerentemente inscrito na natureza, seja impresso no sujeito de conhecimento, alimentando a noção de científicidade e, na mesma direção, a noção de verdade.

Ao passo que se admite que cada verdade possui uma história, sua emergência ao *status* de verdade deve ser questionada por sua historicidade a partir de um contexto específico de práticas sociais das quais domínios de saber são componentes. O postulado foucaultiano focaliza a descentralização do sujeito como centro do conhecimento, uma vez que esse sujeito de conhecimento é, na verdade, sujeito de representação, sendo por meio dele que o estatuto de verdade emerge.

Assim, Foucault e, posteriormente, Candiotti postulam a favor de duas histórias da verdade. Para o consagrado pensador, uma história interna, que se refere aos princípios que produzem verdade dentro da história da ciência; a segunda, externa, que engloba os vários outros lugares onde a verdade se forma, sendo essa relação existente entre homem e verdade, que é capaz de definir as formas específicas de subjetividades e saberes. Para Candiotti (2007, p. 2), é pertinente que se estabeleça uma distinção entre uma história da verdade daquilo que é e uma história da verdade daquilo que acontece.

Segue a possibilidade de duas histórias da verdade: uma da manifestação daquilo que é: verdade-apofântica, verdade-descoberta, verdade-abstrata, constante, demonstrada e objetiva que faz uso da mediação de instrumentos; outra, da ordem daquilo que acontece, das técnicas de produção, de captação mediante rituais e recusas, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas.

É pertinente, portanto, o ressalto de que a produção de conhecimento, respaldada pelo discurso científico formal não ocorra somente dentro das ciências. Caso isto fosse assim tomado, equivaleria a afirmar que todas as formas de contato com outros textos não científicos, na essência, e outras pessoas numa relação dialógica não contribuísse para a formação própria do sujeito. O saber não pode ser atrelado estritamente com a ciência. Esta apenas detém de formalidade e rigorosidade naquilo que propõe. A científicidade pode integrar as práticas discursivas, mesmo aquelas que não são claramente científicas, mas não as constituem na íntegra.

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos ‘literários’ ou ‘filosóficos’, bem como textos científicos. O saber não está investido somente em demonstrações, pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas [...]. A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa no momento a diferença entre os discursos que têm uma presunção ou um estatuto de científicidade e os que não apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva e tendo o saber como fundo (FOUCAULT, 1969, p.222).

Nesse viés, evidencia-se a interferência (embora não me pareça o nome mais adequado) da identidade subjetiva, da ideologia, da carga cultural, das experiências de vida, enfim, dos interesses, como há pouco mencionado, em quaisquer textos produzidos por um indivíduo, inclusive científicos. Coracini (1991, p. 148) já reconhecia que “[...] um texto qualquer resulta do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros autores, outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos, enfim de diferentes discursos”, e essa produção é regida por uma historicidade das coisas e dos sujeitos que com elas lidam.

Esse profícuo panorama, portanto, condiciona o imaginário sobre o regime de verdade que se faz presente nas práticas de letramento acadêmico e na produção científica, habitualmente caracterizada como conhecimento universal. A proposta percorrida neste texto chama a atenção, por fim, para a necessária criticidade ao lidar com textos científicos, a fim de não ignorar a existência de contextos situados que influenciam sua produção, e reduzem, naturalmente, a neutralidade preconizada para o gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento, objeto central da escrita acadêmica, certamente é a temática sobre a qual me aporro para discutir seus meios de disseminação. Costa (2014) sugere que passemos a desenvolver um olhar cada vez mais crítico em relação à concepção de conhecimento que temos defendido no atual contexto sociopolítico brasileiro, buscando verificar em que medida ela é construída ou imposta dentro da universidade. Em primeira instância, é caro reconhecer as ideologias que subjugam às práticas de letramento acadêmico na atualidade, uma vez que, de tão naturalizadas, parecem ter sido amplamente tomadas como verdades absolutas. É claro que a segunda ação seria explicitar tais ideologias aos estudantes e, quando e se necessário, colocar as verdades construídas em xeque.

De modo semelhante a essa posição, pode-se verificar uma tendência que nos é facilmente percebida em conversas cotidianas com pessoas que vão a um médico, por exemplo. A cultura da consulta médica parece ter sofrido grande mudança no modo como a população lida com ela. Há não muitas décadas atrás, conforme relatos que podem, certamente, serem obtidos de pessoas com mais de sessenta anos de idade hoje, a opinião de um único médico sobre dada situação de saúde bastava, por ser tomada como verdadeira, e o eventual tratamento tinha início sem que aquela opinião fosse questionada. Atualmente, é enfática a busca por pareceres médicos distintos, visando a uma confirmação sobre o real estado de saúde de um paciente, isto é, à confirmação da verdade representada.

Essa mesma tendência é o que parece muito tênue, ainda, à universidade e à cultura da escrita acadêmica, mesmo embora tenhamos, e não de hoje, instrumentos para uma ruptura de paradigmas e um cenário favorável para que isso ocorra.

Com a reflexão aqui proposta, ainda que breve, reúno conceitos da Linguística Aplicada, especialmente quando trato a questão da concepção de letramento e do letramento acadêmico, com uma característica mais filosófica acessada pelo discurso científico como representação da verdade, e chamo a atenção para a necessidade de desnaturalização do discurso científico e para seu ponto de partida mais superficial, a escrita acadêmica, à qual, outrora, caberia o estatuto definitivo de verdade.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterion: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v.48, n. 115, p.203-217, 2007.
- CLORAN, C. Socio-Semantic variation: different wordings, different meanings. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching language in schools and communities*. Londres, Washington: Cassel, 2000. p. 152-183.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo*: o discurso subjetivo da ciência. S. Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA, E. M. Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO, 5, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2014, p. 1-11.

DANTAS, M. N. *Mundos de letramento e agência na construção de identidade de seminarista católicos*. Natal/RN: UFRN, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 4-11.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. v. 1. London: Routledge, 2002. p. 176-187.

_____; BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HEATH, S. B.. *Ways with words*: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

ILHA DO DESTERRO A JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE, LITERATURES IN ENGLISH AND CULTURAL STUDIES, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 1-8, set. 2016. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2360/showToc>>. Acesso em: 31 fev. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Colchester, v. 23. n. 2, p.157-173, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., Fortaleza, CE, 2001. *Anais...* Fortaleza, 2001.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p.93-118.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013.

POSSENTI, S. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. XVII, n. 41, p. 9-24, 1997.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-200.

STREET, B.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TINOCO, G. A. Mundos de letramentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p.63-89.

Recebido em 21/11/2016. Aceito em 31/03/2017.

THE REPRESENTATION OF TRUTH BY THE SCIENTIFIC DISCOURSE: VIEWS TO A RUPTURE OF THE ACADEMIC LITERACY PARADIGMS

A REPRESENTAÇÃO DA VERDADE PELO DISCURSO CIENTÍFICO: VISTAS A UMA
RUPTURA DE PARADIGMAS DO LETRAMENTO ACADÊMICO

LA REPRESENTACIÓN DE LA VERDAD POR EL DISCURSO CIENTÍFICO: HACIA UNA
ROTURA DE PARADIGMAS DEL LETRAMIENTO ACADÉMICO

Paulo Gerson Stefanello *

Universidade Federal de São Carlos

ABSTRACT: This article discusses, from a theoretical perspective, the question of writing in the academic sphere. The particularities of the ways to read and write in this sphere constitute a world of literacies characterized by a formality that distinguishes it, purposely, from other use situations of these abilities. The appropriation and maintenance of the scientific discourse, however, require students' competences commonly not well developed during the years in basic education and which highlight the difficulties faced by both the student and the teacher in the transition to higher education. For the current discussion, I rely on literacy studies (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) to deal, specifically, with academic literacy and the truth regime (FOUCAULT, 2004) through which the scientific discourse is legitimated in society.

KEYWORDS: Scientific discourse. Academic literacy. Ideological model of literacy. Truth regime.

RESUMO: Este artigo versa, a partir de uma perspectiva teórica, sobre a questão da escrita na esfera acadêmica. As particularidades dos modos de leitura e escrita nessa esfera constituem um mundo de letramentos caracterizado por uma formalidade que o distingue, propositalmente, de outras situações de uso dessas habilidades. A apropriação e a manutenção do discurso científico, no entanto, requerem do alunado competências usualmente pouco desenvolvidas ao longo de seus anos na educação básica e que realçam as dificuldades enfrentadas, tanto pelo aluno como pelo professor, na transição para o ensino superior. Para a corrente discussão, aparo-me nos estudos de letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para tratar, especificamente, do letramento acadêmico e do regime de verdade (FOUCAULT, 2004) através do qual se legitima o discurso científico na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso científico. Letramento acadêmico. Modelo ideológico de letramento. Regime de verdade.

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e licenciado em Letras. E-mail: pgrstefanello_@hotmail.com.

RESUMEN: Este artículo versa, desde una perspectiva teórica, sobre el tema de la escritura en el ámbito académico. Las particularidades de los modos de lectura y escritura en esta esfera son un mundo de letramientos que se caracterizan por una formalidad que lo distingue a propósito de otras situaciones de uso de estas habilidades. La propiedad y el mantenimiento del discurso científico, sin embargo, requieren habilidades de los estudiantes por lo general poco desarrolladas a lo largo de sus años en la enseñanza básica y ponen de relieve las dificultades que tienen tanto el alumno como el profesor, en la transición a la educación superior. Para la discusión actual, me apoyan los estudios de letramiento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995; HAMILTON, 2002) para abordar específicamente el letramiento académico y el régimen de verdad (FOUCAULT, 2004) a través del cual el discurso científico está legitimado en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Discurso científico. Letramiento académico. Modelo ideológico de letramiento. Régimen de verdad.

1 INTRODUCTION

Science constitutes as such through specific discursivization and technical apparatus, aimed at breaking the common-sense reading of the real. The language that gives form to an academic-scientific study consists of a standard of use of the language that, in addition to rigorousness and aesthetics, must be objective in the presentation of an investigation and/or in the proposition of reflections that need to exist in a given context.

Santos (1989) draws attention to the need of going farther than the simple evidences and primary reading codes to visualize a problem from another perspective, and this opinion can be brought even inside the universities, when students of many distinct courses discuss what science is and is not, or when professors of distinct knowledge areas also do so, as if it were possible to accommodate science in an architecturally flawless box with perfectly symmetrical and burr-free fittings, forgetting (precisely where this should not occur) that the purpose of a scientific study should not bring forth only new truths and definitions, but new ways of relating those that already exist, so that at some point it will be possible the emergence of a new concept or new understanding of information.

In any case, these relations and propositions require a certain standardization, and the writing by which they will propagate is of fundamental importance, not with regard to the choice of the national language, but to a universal articulation that supports the technical text and which was inherited from philosophy in a time when it was largely different of science, and its hegemonic character was much more visible than in the present days.

Pereira (2013, p.217) makes mention of Schopenhauer when he states that, in the time of this thinker, the philosophy's greater goal, "when it postulated the idea of *thinking for oneself*, was anchored in philosophical exercise and reflection, appropriating and dominating one's own knowledge", and that science "was still an effect of the combination of preexisting discourses". While philosophy used to speak in the first person, science used impersonality or universality, so that it did not see its enunciator, guaranteeing a neutral effect to the resistance and the validation of what one wants to affirm as truth. "We went through the nineteenth century thinking that *the truth* was *one* truth. In the twentieth century, we have come to see that *the reason* was one form of rationality and that man has no essence that precedes him" (PEREIRA, 2013, p. 221, emphasis added by the author).

Under this light, each truth becomes the expression of power mechanisms of who proposes it, who does so in order to control the origin of his discourse, although this origin lays on the discursive formations built throughout history and within which it is inscribed. However, it must not be forgotten that the very determination of the sense of truth is the result of a coercive process that develops in society and depends on it. "Each society has its regime of truth, its 'general policy' of truth; that is, the types of discourse it embraces and makes work as true ones" (FOUCAULT, 2004, p.12), based on memories that access the already-said, authorizing certain meanings attributed to words and disallowing others.

It is important to emphasize here the relation that Cloran (2000) proposes between the meanings that are revealed by the author of a text through his experiences in the world, the linguistic mechanisms that make possible these processes of signification and the

context in which both are inserted, the subject and his experiences. The position occupied by the subject of the doing in a specific linguistic community is what sustains such a relation, which materializes the doing through the project of saying of that subject.

In this sense, the next sections propose to achieve a relation between the world experiences and the literacy practices reflected in the social doing, that is, in the writing mechanisms responsible for the identity social characterization, especially in the academic scope, with a view to understanding this process and basing on thematic discussions related to the Literacy Studies and, more specifically, on the importance of the academic literacy in society.

2 ON LITERACIES

The notion of literacy began to be used in Brazil during the 1980s and started to mature while emerged discussions stemming from the word literacy, in English, which carried a certain misunderstanding in Portuguese use due to the association with the concept of alphabetization.

Kleiman (1995), based on the seminal works of Brian Street (1984) and Hamilton along with Barton and Ivanic (1993), promotes an "attempt to separate studies on the 'social impact of writing' from alphabetization studies, whose school connotations emphasize individual skills in the use and practice of writing" (KLEIMAN, 1995, p.15), and which has come to be called as an autonomous model, since it does not consider the context influence on the performance of the practices.

Street (2003, p.77) highlights that the Literacy Studies represent a view of literacy that, instead of focusing on skill acquisition, similarly to what happens within traditional approaches, is as a social practice, so that there are multiple literacies capable of variation in time and space according to the power relations that configure these practices.

In a similar line of thought, Oliveira (2008, p.114) proposes that looking at the phenomenon of literacy

[...] as a social practice implies understanding that the actions of language and produced and interpreted by a cognitive subject, but also cleaved by interferences of the lived world from which he builds representations, beliefs, feelings, forms of social regulation and himself. So, there is not literacy shifted from the subject who makes it and from the context surrounding him.

Hamilton (2002, p. 8) works under the prism of discredit and devaluation attributed to many types of literacy, not considered socially valid or institutionalized, ignoring any experiences of literacy that are not described in supporting documents. In her reflection (HAMILTON, 2002, p. 4), the author contrasts the hegemonic literacies that she classifies as "institutionalized", fostered, for example, by schools, churches, the workplace, the legal system, commerce, with the local "vernacular" literacies, which are not in turn regulated by institutions, but which arise in everyday life within local cultures. Being literate is not "simply a cognitive question, but it simultaneously involves other ways of engaging in the world" (HAMILTON, 2002, 183).

The almost inevitability of adherence to this ideological model of literacy is also discussed by Marcuschi (2001), given that in the current social context, the critical perspective¹ is of essential importance in working with reading and writing practices, along with an ethnographically situated approach and with the culturality that is part of the discursive domains of a social individual. However, the scholar deals with this understanding with some caution, not treating literacy with an exclusively social and political question. His ideal ideological model in the light of literacy would be that

[...] which begins with the observation of the relations between orality and literacy in the perspective of the *continuum* of social practices and communicative activities, partially involving the ideological model (especially

¹ This perspective shares the criticality postulated in the Critical Discourse Analysis, suggested by Fairclough (1989, p. 20), who proposes a conception of "language as a form of social practice".

the aspect of insertion of speech and writing in the context of culture and social life) and observing the organization of linguistic forms in the *continuum* of textual genres (MARCUSCHI, 2001, p. 4).

There is a central position in Marcuschi's understanding about it. While he seeks to distance himself from the autonomous model, he also seeks not to approach the extreme of the ideological model. While linguistic issues must be linked to social, cultural, and political contexts, among others, the scholar draws attention to a path of dissociation from preoccupation with language if the ideological perspective of literacy is based largely on its contexts of use, which would denote the concern of a social or politician scientist, for example, rather than a scientist of language.

On this model of literacy, Kleiman (1995, p.21, emphasis mine) states that it does not exist "[...] a causal relation between literacy and progress or civilization², or modernity, because, instead of dividing oral and literate groups, it *presupposes the existence, and investigates the characteristics, of large areas of interface between oral practices and literate practices*".

This character is due precisely to the understanding that "[...] literacy practices, in the plural, are socially and culturally determined, and as such, the specific meanings that writing assumes for a social group depend on the contexts and institutions in which it was acquired" (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Thus, the so-called literacy practices are, in fact, discursive practices that determine the production and interpretation of texts within certain contexts, that is, there is a relation of interdependence between context and practices, so that these latter, since they materialize according to the context of use, are ideologically constituted and, consequently, are not neutral. In this way, students should not be seen as empty members and not belonging to a society, since their life experiences are composed of a series of literacy events that emanate processes of signification to be manifested in due and timely moment.

Congruent to literacy practices, the literacy events, a notion coined by Heath (1983), correspond to any situation of involvement between one or more individuals with reading and writing practices, enabling them to integrate the nature of interactions between participants and the interpretation of them, and then taking the text as mediating object of the interaction.

In the context of events and practices, in which a phenomenon is only allowed to occur and produce signification from the other, it is necessary to look at another notion brought by Barton (1994), which seems to me quite coherent to deal with the academic literacy, in particular, that of *literacy worlds*. For this author, as well as for others already mentioned, literacy practices remain linked to the sociocultural context in which they occur. In this sense, it allows me to affirm that each social group participates in exclusive worlds of literacy, because the experiences it passes through are naturally distinct and differently significant.

In this respect, Dantas (2012, p. 44-45) highlights:

[...] the role of social spaces and social interactions that occur in them so that we can understand it as the stage of representations for multiple social practices, noting that the role played by writing and reading assumes a structuring character. However, attention is necessary to the fact that reading and writing do not circulate in the same way in all social contexts. The contribution of texts will necessarily obey the communicative needs of a community or groups of people, revealing which texts and practices constitute the literacy worlds of these groups.

In addition to that, in an article that discusses the worlds of literacy in research conducted by Tinoco (2008, 64) with teachers from the agreste of Rio Grande do Norte, in Brazil, and that integrates the book *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*, organized by Kleiman and Olivera, the author stresses:

² Literacy is nowadays understood as a set of social practices somehow linked to writing in specific contexts and with specific purposes. In this sense, there should not be an idea of progress depending on school practices, for example, since the school, conceived as an institution, contemplates only some situated skills (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 1995; STREET, 1984, among others).

By focusing on their practices of reading and writing, we encounter a very complex multicultural environment: different reading and writing experiences determined by different institutions, each with its own specific experiences, expectations and objectives. For the recognition of these experiences' specificities, one activity that we developed in our research was the mapping of literacy practices of the teachers in formation in Rio Grande do Norte. This mapping represents an attempt to understand who these teachers are and what literacy worlds they are involved in.

In order to sequence the discussion here promoted, I begin the section that seeks to reflect on the academic literacy and some elements that make up this specific world.

3 THE NON-NEUTRALITY OF THE ACADEMIC LITERACY

In the late 1960s and early 1970s, in the United States, and in the late 1980s and early 1990s, in the United Kingdom, actions promoted by the respective governments led to increased access to universities and to the growth of academic communities, and these would be composed of students from the most diverse backgrounds. The linguistic and sociocultural diversities were quite pronounced and showed great heterogeneity in these communities. As a result, some readaptation in the teaching of writing has become necessary.

In the United States, the pedagogical movement Writing Across the Curriculum (WAC) gained power by advocating the inclusion of writing in the disciplines that made up university curricula. In the United Kingdom, difficulty and insufficiency with regard to the written language of students entering higher education generated the belief that, in order to solve the problem, lessons should be taught with the greater purpose of identifying and effectively working on the linguistic-textual issues (LEA; STREET, 1998).

As I argued earlier in this text, scientific language requires more scholarly forms in comparison to the everyday language, which is less formal, especially in writing. Much of this need concerns an aesthetic that is supposed to exist in a medium of knowledge production and systematization. The education scenario in Brazil, which has a history of linguistic development of basic education students based on the autonomous model of literacy, is undergoing a work process in order to reverse the difficulties that these students present when they enter university and need to use it more formalized, but we know that it is an extensive, complex process whose results can be successfully and adequately analyzed over the next few years.

Since the situated aspect of the text is recognized, it is evident that the university student has involvement with events of literacy, since these represent the contact, properly said, of the student with texts referring to his area of study, aiming at the appropriation of specific elements that make up the academic sphere and, consequently, the language characteristic of this world of literacy. It is about belonging and identity, factors through which, exclusively, the texts read and produced by the student will have meaning.

The domain of technical language is an important part of the scientist's learning [...] no one can be a chemist, a physicist or a biologist without mastering the jargon of his area ... More than for ordinary discourses or those of the human sciences, for the exact sciences the postulation of Pêcheux and Fuchs (1975) that the meaning of words and statements depends on the discourse to which they belong have value. To repeat, it is in these discourses, and as a consequence of a long and historical work, that such words and such statements have a univocal reading, and not in Portuguese, English, etc. From the point of view of the scientist's training, it seems evident that it implies a process of subjectivation that produces as effect a subjectivism process to the rules of the discourse of an institutional group [...] (POSENTI, 1997, p. 20).

Academic literacy, the central theme of this article, refers to the ability to read, write, speak and act in the molds that characterize this context in particular, without disregarding, however, the influence of social, cultural and ideological experiences about the process of academic writing.

Concerning academic writing, Lea and Street (1998) present three approaches that deal with it: the model of skill studies, the model of academic socialization, and the model of academic literacy.

The first model comprises literacy as the cognitive skills of each individual in the group that constitutes the academy and that the students need to acquire to get their insertion in it. The highlight of this model is the fact that, once acquired these skills, the student would use them in a similar way in other contexts of writing.

On the model of academic socialization, the insertion in the academy culture is intermediated by the teacher, who is responsible, therefore, for the process of appropriation of the mentioned competences by the students, through the disciplines that minister or other literacy events.

The third approach focuses on the dimension of literacies that occur in the university, in a broader conception, which guarantee the multiplicity of practices in this sphere and the consequent and new way of organizing the knowledge to which the student is exposed. It is in this approach that the social bias to which I have been referring is better perceived, since the individual trajectories are determinant for the process of appropriation of the academic community elements, that are not restricted to writing, only, but to a whole roll on what the relations of power in that environment are, the recognition of the most valued discourses and the social identities built and maintained there. The interposition of oral and written practices becomes an essential element for the effectiveness of the social practices of the subject(s) contextualized by the academy.

Social and literary practices, which should not be confused or dissociated, are responsible for the veridictory aspect of a proposition, and insofar as they are instrumentalized by the academy formal elements, they acquire the character of scientificity, by means of writing. With this hook, I proceed to the next section, which will deal with the truth regime that engenders academic production, in order to situate how truth can be and is represented by the subject of knowledge.

4 THE REGIME OF TRUTH

Discussing on truth, Foucault's major concern is not centered on the determination of what truth is or is not, but in the ways of its legitimization in society, that is, in the ways in which society interprets and determines what is true and what is false. Each society uses elements that characterize it for this determination, so that what is taken for true by one social composition may not be taken in the same way by another.

The exemption of political and economic interests in a scientific discourse should also not be seen as pure. Foucault (2004, p.8) infers that "[...] truth is circularly linked to systems of power, that produce and support it, and to effects of power that it induces and reproduces". The so-called truth games, that constitute the course by which the reader is guided and led to a certain understanding of a fact, are a very delicate set of rules that organize a network of coercive practices and institutions within which there are subjects who agree on what may or may not be classified as true.

It is in this network of practices that scientific discourse appears and is socially validated. In this position, there is an absurdly large dimension and an immeasurable importance is credited to the knowledge producers and to the universities, since they are the means of producing truths, although one can not forget that these means are developed into games that make it possible to constitute both objects of knowledge and processes of subjectivation of individuals (FOUCAULT, 2004).

The regime of truth on which Foucault argues, would not be solely ideological because the development of capitalism is concretized by means of scientific statements and consequent changes in the formation of statements which are taken for granted. We need to see what effects are produced within the discourses, and to sequence a historicity he calls bellicose, precisely because it is built under power relations and recognizing that "[...] what makes power to be maintained and accepted is simply that it weighs not only as a force that says no, but actually permeates, produces things, induces pleasure, constitutes knowledge, produces discourse" (FOUCAULT, 2004, p. 8).

The history of the subject of knowledge is the determinant of the truth regime. As it can be seen, Foucault has, on this theme, a less Marxist and less naturalistic perspective than the academic-scientific writing usually admits. Ordinarily, scientific discourse insists that a studied data, inherently inscribed in nature, is imprinted on the subject of knowledge, nurturing the notion of scientificity and, in the same direction, the notion of truth.

While it is admitted that every truth has a history, its emergence to the status of truth must be questioned by its historicity from a specific context of social practices of which domains of knowledge are components. The Foucaultian postulate focuses on the decentralization of the subject as the center of knowledge, since this subject of knowledge is, in fact, subject of representation, and through him the status of truth emerges.

Thus, Foucault and, later, Candiotti postulate in favor of two histories of the truth. For the consecrated thinker, there is an internal history, which refers to the principles that produce truth within the history of science, and, secondly, an external history, which encompasses the various other places where truth is formed, this relation existing between man and truth; this second history is able to define the specific forms of subjectivities and knowledge. For Candiotti (2007, p.2), it is pertinent to distinguish between a history of the truth of what *is* and a history of the truth of what *happens*.

There is the possibility of two histories of the truth: one of the manifestation of what is: apophtanic-truth, discovery-truth, abstract-truth, constant, demonstrated and objective that makes use of mediation instruments; another, of what happens, of the production techniques, of reception through rituals and refusals, effect of games of truth that occur in concrete practices.

It is pertinent, therefore, to point that the production of knowledge, backed by the formal scientific discourse, does not occur only within the sciences. If this were taken, it would mean that all forms of contact with other non-scientific texts, in their essence, and others in a dialogical relationship did not contribute to the subject's own formation. Knowledge cannot be strictly bound up with science. It only has formality and strictness in what it proposes. Scientificity can integrate discursive practices, even those that are not clearly scientific, but they do not constitute them in their entirety.

Archaeological territories may pass through 'literary' or 'philosophical' texts as well as scientific texts. Knowledge is not invested only in demonstrations, it can also be in fictions, reflections, narratives, institutional regulations, political decisions [...]. Discursive practice does not coincide with the scientific elaboration to which it can give rise; the knowledge it forms is neither the rigorous outline nor the daily by-product of a constituted science. The sciences – it does not matter at the moment the difference between the discourses that have a presumption or a statute of scientificity and those that do not really present their formal criteria – appear in the element of a discursive formation and having knowledge as a background. (FOUCAULT, 1969, p.222)

In this bias, it is evident the interference (although it does not seem to me the most appropriate name) of the subjective identity, the ideology, the cultural load, the life experiences, and finally, the interests, as just mentioned, in any texts produced by an individual, including scientific texts. Coracini (1991, 148) recognized that "[...] any text results from the intertwining of a series of other texts, from other authors, other individuals, different ideological groups, and different discourses", and this production is governed by a historicity of things and subjects that deal with them.

This profitable panorama, therefore, conditions the imaginary on the regime of truth that is present in the practices of academic literacy and scientific production, usually characterized as the universal knowledge. The proposal made in this text draws attention, finally, to the necessary criticality in dealing with scientific texts, in order not to ignore the existence of contexts that influence their production, and of course reduce the neutrality advocated for the genre.

5 FINAL CONSIDERATIONS

Knowledge, the central object of academic writing, is certainly the theme on which I anchor to discuss its means of dissemination. Costa (2014) suggests that we begin to develop an increasingly critical view of the knowledge conception that we have defended in the current Brazilian sociopolitical context, seeking to ascertain to what extent it is built or imposed within the university. In the first

instance, it is expensive to recognize the ideologies that underlie today's academic literacy practices, since they seem to have been widely taken as absolute truths. Of course, the second action would be to make such ideologies explicit to students, and when and if necessary, put the constructed truths in check.

Similar to this position, it is possible to see a tendency easy to perceive in everyday conversations with people who go to a medical doctor appointment, for example. The culture of medical consultation seems to have undergone a great change in the way the population deals with it. Not many decades ago, according to reports that can certainly be obtained from over-sixty-year-old people today, the opinion of a single physician about a given health situation was enough, since it was taken for granted, and the possible treatment had a start without that opinion being questioned. At present, the search for distinct medical opinions is emphatic, aiming at a confirmation about the patient's real state of health, that is, to the confirmation of the represented truth.

This same tendency is what seems still very tenuous to the university and the culture of academic writing, even though we have, not from today, instruments for a rupture of paradigms and a favorable scenario for this to occur.

With the reflection proposed here, although it is brief, I gather concepts of Applied Linguistics, especially when dealing with the question of the literacy and academic literacy conceptions, with a more philosophical characteristic accessed by scientific discourse as a representation of the truth, and I draw attention to the need for denaturalization of the scientific discourse and for its most superficial starting point, the academic writing, to which, once, would be the definitive status of truth.

REFERENCES

- BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterion: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v.48, n. 115, p.203-217, 2007.
- CLORAN, C. Socio-Semantic variation: different wordings, different meanings. In: UNSWORTH, L. (Ed.). *Researching language in schools and communities*. Londres, Washington: Cassel, 2000. p. 152-183.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. S. Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.
- COSTA, E. M. Considerações sobre o letramento acadêmico a partir do novo perfil dos graduandos em Letras/Espanhol. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO, 5, 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2014. p. 1-11.
- DANTAS, M. N. *Mundos de letramento e agência na construção de identidade de seminarista católicos*. Natal/RN: UFRN, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 4-11.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. v. 1. London: Routledge, 2002. p. 176-187.

_____; BARTON, D.; IVANIC, R. (Org.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HEATH, S. B. *Ways with words*: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983.

ILHA DO DESTERRO A JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE, LITERATURES IN ENGLISH AND CULTURAL STUDIES, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 1-8, set. 2016. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2360/showToc>>. Acesso em: 31 fev. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Colchester, v. 23. n. 2, p.157-173, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, Fortaleza, CE, 2001. *Anais...* Fortaleza, 2001.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p.93-118.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013.

POSSENTI, S. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. XVII, n. 41, p. 9-24, 1997.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-200.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TINOCO, G. A. Mundos de letramentos. In: OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A.B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p.63-89.

Recebido em 21/11/2016. Aceito em 31/03/2017.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN DE TEXTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA
ESCUELA SECUNDARIA: UNA PRÁCTICA DISCURSIVA

TEXT PRODUCTION ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS: A DISCURSIVE PRACTICE

Adelino Pereira dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: A partir de um dispositivo teórico heterogêneo, o trabalho de pesquisa apresentado neste artigo procede de nossa tese de doutorado, que teve como objetivo de investigação analisar edições de livros didáticos de Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia e Língua Portuguesa, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) no ano de 2009 e adotados por três escolas na região do Recôncavo do estado da Bahia, para: 1 – descrever que condições de escrita são fornecidas aos alunos do Ensino Médio; 2 – analisar se as atividades de produção de textos escritos contribuem para a formação de produtores de textos autênticos; 3 – apresentar uma relação dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos; e, 4 – identificar que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise discursiva das atividades de produção de textos escritos. Neste artigo, apresentamos uma síntese das análises de apenas duas das coleções didáticas, uma de Português e outra de Matemática. A análise discursiva revelou a predominância do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) na origem e constituição da maioria das atividades de produção de textos escritos nos livros didáticos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos do Ensino Médio. Atividades de produção de textos. Prática discursiva.

RESUMEN: Desde un dispositivo teórico heterogéneo, el trabajo de investigación presentado en este artículo proviene de nuestra tesis doctoral, dirigida a analizar las ediciones de libros de texto de Matemáticas, Química, Física, Biología, Historia, Geografía y Portugués, repartidos por el Programa Nacional del libro para la Educación Secundaria (PNLEM) en 2009 y adoptados por tres escuelas en la región Reconcavo, en el Estado de Bahía, Brasil, a: 1 - describir que las condiciones escritas se proporcionan a los estudiantes de la escuela secundaria; 2 - analizar si las actividades de producción de textos escritos contribuyen a la formación de los productores de textos auténticos; 3 - proporcionar una lista de los géneros propuestos para la producción de textos escritos; y 4 - identificar qué conceptos y / o supuestos teóricos sobre el lenguaje y sobre el texto se pueden inferir a partir del análisis discursivo de las actividades de producción de textos escritos. En este artículo, se presenta un resumen del análisis de sólo dos de las colecciones de enseñanza, uno portugués y uno de matemáticas. El análisis del discurso revela el predominio del discurso educativo tradicional

* Doutor em Letras. Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: adesantos@uneb.br. Apoio: FAPESB/CAPES – Edital 017/2015..

sobre el contenido del portugués (DPT) en su origen y constitución de la mayoría de las actividades de producción de textos escritos en los libros de texto investigados.

PALABRAS CLAVE: Los libros de texto de la escuela secundaria. Las actividades de producción de texto. La práctica discursiva.

ABSTRACT: From a heterogeneous theoretical device, the research work presented in this article comes from our doctoral thesis, aimed to analyze textbook editions of Mathematics, Chemistry, Physics, Biology, History, Geography and Portuguese, distributed by the National Book Program for Secondary Education (PNLEM) in 2009 and adopted by three schools in the region of Reconcavo in the state of Bahia, Brazil, to: 1 - describe the written conditions that are provided to high school students; 2 - analyze whether the production activities of written texts contribute to the formation of producers of authentic texts; 3 - provide a list of suggested genres for the production of written texts; and 4 - to identify which concepts and / or theoretical assumptions about language and about text can be inferred from the discursive analysis of written texts production activities. In this article, we present a summary of the analysis of only two of the teaching collections, one of Portuguese and one of Mathematics. The discursive analysis revealed the predominance of the Traditional Educational Discourse on the Portuguese language content (DPT) in the origin and constitution of most production activities of written texts in the textbooks investigated.

KEYWORDS: High school textbooks. Text composition activities. Discursive practice.

1 INTRODUÇÃO

Em setembro de 2015 o Ministério da Educação (MEC) colocou em consulta pública a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, o que tem possibilitado, desde então, inúmeras discussões, questionamentos e críticas, mais uma vez, sobre a natureza dos conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas da Educação Básica. Um ano depois, em setembro de 2016, o Governo Federal publicou uma Medida Provisória (MP) em que impõe uma imediata reforma do Ensino Médio. Esses atos e documentos governamentais propiciam a necessidade de reflexões não só sobre práticas pedagógicas e redimensionamentos curriculares, mas igualmente sobre os aspectos ideológicos que possibilitam e condicionam a manutenção dos (mesmos) conteúdos das disciplinas e programas de ensino, bem como o aparecimento de (novos) saberes, em acordo com o atual estágio de desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Neste sentido, pesquisas como a que realizamos e que apresentamos neste artigo se justificam não só pelo *caráter de denúncia*, importante bandeira política na luta pela *mudança*, como tão bem reivindica Irandé Antunes (2003), mas, sobretudo, por possibilitar reflexões que nos encaminhem para a busca de soluções para os problemas apontados. Neste trabalho, ao discutirmos sobre a situação das atividades de produção de textos (APT) em livros didáticos do Ensino Médio, divisamos as APT como uma “arena de luta” (BAKHTIN, 2004) em que sobrevivem pré-construídos sobre o fazer pedagógico, reveladores de concepções de língua e de texto historicamente arraigadas nas práticas escolares, de modo que tornam a escola e suas práticas discursivas, entre elas as APT, infensas às descobertas científicas e às reflexões filosóficas oriundas dos campos teóricos da Sociolinguística, da Linguística do Texto, das Análises de Discurso, das Teorias da Enunciação, da Filosofia da Linguagem, da Linguística Aplicada, entre outras tantas contribuições que, se consideradas, certamente provocariam parte da transformação nos rumos do ensino de língua materna, o que há tanto almejamos.

O trabalho de pesquisa aqui relatado foi direcionado pelos seguintes questionamentos: Que condições de escrita são oferecidas aos alunos do Ensino Médio através das atividades de produção de textos presentes em livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)? Até que ponto as atividades de produção de textos escritos presentes em edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio contribuem para a formação de produtores de textos autênticos?¹ Que gêneros discursivos são sugeridos como atividades de produção de textos em livros didáticos do Ensino Médio? Que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos presentes em edições recentes dos manuais didáticos do Ensino Médio?

¹ Compreendemos por textos autênticos aqueles que são produzidos por uma real necessidade interlocutiva, isto é, cujas condições de produção pressupõem pelo menos dois interlocutores, uma necessidade de comunicação (um objetivo comunicacional ou interlocutivo a ser alcançado) e os meios adequados para a realização do processo interativo.

Em nossa tese de doutorado, defendida em maio de 2010, fizemos a análise de dez coleções de livros didáticos, dos componentes curriculares Química, Física, Matemática, Biologia, Português, História e Geografia, constituintes do PNLEM 2009, em uso naquele ano (2010) por três escolas públicas de grande porte do município de nossa residência, na região do Recôncavo da Bahia. Neste artigo, apresentamos, em contraponto, dados relativos a apenas duas das coleções investigadas, uma da disciplina de Língua Portuguesa e outra de Matemática, por serem representativas, em extremos, dos demais resultados encontrados.

A análise das APT nos permitiu chegar à conclusão de que nove das dez coleções de livros didáticos investigadas não traziam contribuições significativas para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do Ensino Médio; e de que na origem e constituição de tais atividades, compreendidas como práticas discursivas, predomina a presença do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT), justificado pelas formações discursivas a que se filiaram os autores dos livros didáticos no momento de elaboração das APT, em um jogo de formações imaginárias que revela as imagens dos autores dos livros didáticos sobre si mesmos, sobre os alunos do Ensino Médio, sobre língua e sobre texto, matérias substanciais das atividades de produção de textos.

Salientamos que foi nossa intenção, no trabalho de pesquisa, criar um dispositivo teórico-metodológico a partir de contribuições epistemológicas diversas, que nos permitisse chegar às respostas para as perguntas propostas. Temos consciência dos limites deste trabalho e de que na expressão de nosso dizer fizemos silêncios sobre tantas outras coisas, não ditas. Alguns silenciamentos (ORLANDI, 1997) foram propositais, outros foram incômodos não resolvidos, impossibilidades; outros tantos promessas e esperanças de estudos em futuro próximo. São hoje muitas as pesquisas que abordam os livros didáticos do Ensino Fundamental, constituintes do Programa Nacional do Livro Didático. São poucos, contudo, os trabalhos específicos sobre o PNLEM, de modo que esperamos que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para sua melhoria.

2 AS APT COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Se levarmos em consideração a assertiva de Bakhtin (2003) de que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos gêneros discursivos, além de estarem indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado, serem também determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação, podemos facilmente compreender porque na escola ainda não se produzem textos como seria de se esperar de um aluno do EM, após ter concluído os nove anos de Ensino Fundamental: faltam-lhe as condições propícias ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos. Divisamos a escola como um local de conflitos porque nela “deságumam todos os rios” que arrastam consigo os interesses, confrontos, (des)motivações, consensos e dissensos que permeiam a sociedade como um todo. Não se pode admitir neutralidade, nem mesmo nas mínimas ações que se praticam na escola. Toda ação é sempre motivada. As motivações se originam nos jogos de interesses, ainda que bem intencionados, característicos da sociedade de consumo, do estado atual do sistema capitalista de produção e circulação de bens e serviços que todos nós, neste recanto do Ocidente, estamos inseridos. Por isso mesmo, compreendemos que toda prática escolar, sejam aquelas que envolvem professores e alunos no trabalho pedagógico de ensinar/fazer aprender, sejam as ações que se referem à gestão administrativa, sejam as oriundas dos profissionais de apoio e técnico-administrativos, todas essas ações são, necessariamente, práticas mediadas por discursos vários que, juntos, constituem o domínio discursivo escolar (particularizando-se em cada instituição específica). É a isso que chamamos aqui de prática discursiva.

Furlanetto (2007, p. 145) assevera que as práticas discursivas estão necessariamente associadas às comunidades que as realizam: “Em se tratando da instituição *escola*, podemos observar algumas práticas bem específicas: ‘dar’ aulas, preparar aulas, participar de conselhos de classe; fazer os ‘deveres’, bater papo no recreio, ‘produzir textos’ ou ‘redação’, ler (com vários objetivos)”. Essa autora chama ainda atenção para o fato de que, no contexto escolar brasileiro, está ainda em evidência um claro conflito “[...] entre o conhecimento que é produzido na academia e sua eventual aplicação” (FURLANETTO, 2007, p. 146) em termos de práticas escolares.

No que se refere à produção de textos, veem-se ainda discursos em oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento, conforme discutimos alhures (SANTOS, 2007), evidenciados tanto pela fragilidade teórico-conceitual que sustenta as orientações para a produção de textos, quanto pela predominância de um único gênero, a redação de vestibular, do ENEM ou de concurso público, que restringe praticamente toda atividade de escrita no Ensino Médio (EM).

Convivem em conflito, às vezes velado, dissimulado, às vezes em claro confronto, concepções divergentes de como “fazer uma redação” e “produzir um texto”. A primeira expressão se referiria à prática escolar do aluno do EM escrever um texto como uma espécie de treinamento, com objetivos comunicativos praticamente inexistentes, escrever apenas como uma obediência a um comando do professor ou do livro didático, para alcance de metas tipicamente escolares. Já a expressão “produção textual” se reservaria, conforme a assertiva de Geraldi (1997), para quando os alunos escrevessem um texto não *para* a escola, mas *na* escola enquanto espaço de interlocução, em que os alunos, recategorizados para a condição de autores, se colocariam como sujeitos de seu dizer, como interlocutores, como disse Geraldi (1997), mesmo que esse gesto seja uma atitude responsiva a uma provocação da escola/professor, participando assim do grande diálogo social, conforme teorizado por Bakhtin (2004).

Sobre a prática (discursiva) de produção de textos no EM, Antunes (2005) elenca duas insuficiências principais, que passamos a comentar:

I – há uma primazia quase que absoluta da oralidade sobre a escrita; uma oralidade que se manifesta em gêneros primários, da conversação cotidiana às simples explicações e às vezes “traduções” do escrito. Reservam a escrita apenas para os apontamentos de aula e a restringem às atividades das aulas de *redação*. Chamemos aqui a atenção para o fato de que seria até produtivo e aumentaria significativamente a competência comunicativa do aluno do EM se esse predomínio da oralidade incluisse abundantemente os gêneros formais, das instâncias públicas, conforme sugere Geraldi (1996), visto que esses gêneros, *indissoluvelmente* (BAKHTIN, 2003) se relacionam com a escrita – às vezes são gêneros escritos de manifestação oral;

II – as oportunidades de escrita, quando aparecem, restringem-se aos objetivos imediatos das disciplinas, de fins apenas escolares, sem as perspectivas inspiradoras do uso da língua por meio de variados gêneros discursivos, para alcance dos múltiplos propósitos comunicativos e interativos que caracterizam a complexidade da vida nas sociedades humanas hodiernas.

A consequência dessas duas insuficiências, ainda segundo Antunes (2005), é uma “escrita falseada”, uma escrita para nada e para ninguém, sem um leitor à vista, quando nem mesmo o professor assume essa função: “[...] nem mesmo o professor que vai ler o texto dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor” (ANTUNES, 2005, p. 27).

Temos que pontuar aqui que nem sempre a culpa por esse processo é (apenas) do professor, mas também de todas as limitações que lhe são impostas. Limitações que vão desde resquícios de sua formação escolar e acadêmica à quantidade de alunos em sala de aula, à própria dinâmica do tempo escolar, quando reservam para as atividades de produção de textos (redação) apenas uma ou duas aulas por semana. O que fazer em cinquenta ou cem minutos quando a classe chega a atingir noventa e dois alunos, como pudemos averiguar em uma das escolas que usavam os livros didáticos objetos de nossa pesquisa?

Antunes (2003) assevera que, ao lado dessas dificuldades, duas mais se ressaltam: a primeira diz respeito à própria situação de vida do professor, que impossibilita a ele ser leitor, no sentido mais amplo desse termo, ser um “escrevente” assíduo e um pesquisador capaz de lançar olhos diferenciados sobre sua própria prática. A segunda dificuldade se manifesta pela própria (in)compreensão de o que é o processo de escrever, o que se traduz em práticas pedagógicas que mais afastam os alunos da escrita, desvirtuando, consequentemente, os propósitos educacionais da escola.

Muitas dessas dificuldades poderiam desaparecer do cotidiano escolar se a escola como um todo (e não apenas o professor de Língua Portuguesa) pudesse compreender que a escrita é uma atividade regida por princípios que devem ser respeitados em uma atividade de produção de textos. Antunes (2005) pontua pelo menos dez desses princípios, que elencamos aqui por paráfrase ao texto da autora, quando nos ensina que a escrita é também *uma atividade de interação social*. Isso significa que o ato da escrita não é, como se tem dito, um ato solitário. Escreve-se para o outro, cuja presença permanece desde o passo inicial, que determina mesmo a escolha dos objetivos e do gênero a ser escrito, até o momento final, em que o leitor, interlocutor no processo interativo, infere a

intencionalidade de quem escreveu e, por sua vez, contribui com o processo de escrita dando o seu crédito de coerência, promoção da aceitabilidade do escrito. Em termos de prática pedagógica, isso significa que a escrita escolar, a produção de textos no EM deve oferecer ao aluno a oportunidade de escrever para um sujeito real, em uma situação autêntica de escrita, de modo que, como nos diz Antunes (2005, p. 28) o aluno possa contar com esse destinatário real, “do outro lado da linha”, sujeito autêntico que será a medida de avaliação de seu texto.

Na perspectiva da interação, escrever só pode ser *uma atividade cooperativa*. Muitas das dificuldades do aluno do EM no que se refere ao ato de escrever se dão porque ele não pode contar com um leitor autêntico, uma situação real de comunicação de modo que ele possa, com segurança, fazer as escolhas necessárias para alcance de seus propósitos interativos. Até mesmo as seleções lexicais podem ser feitas tendo o outro como medida. O estilo, o tom são igualmente selecionados como elementos imprescindíveis à construção da coerência textual que, por sua vez, é um fenômeno que depende, inteiramente, da cooperação, construção recíproca de quem escreve e de quem lê o texto. O produtor textual leva isso em consideração no processo de escrita, na medida em que faz a dosagem das pressuposições, dos jogos de inferência, do que deve ficar implícito ou deve ser explicitado no texto, de modo a ser percebido ou inferido pelo leitor.

Escrever deve ser, sempre, *uma atividade contextualizada*. Mesmo os gêneros mais formais das instâncias públicas de comunicação, do domínio discursivo da administração empresarial ou da burocracia pública, por exemplo, mesmo esses gêneros de estruturas mais rígidas, quase sempre formulaicos, tais como o ofício, o memorando, a ata, o requerimento, sofrem, no processo de escrita, a contingência do contexto de ocorrência. O aluno do EM deveria aprender que a comunicação escrita efetiva, autêntica, faz-se com sucesso na medida em que são levados em conta os fatores da situação imediata, restrita, bem como do contexto social mais amplo. Nesse sentido, vale aqui a ressalva de que a escola do EM ganharia muito se adotasse, para as atividades de produção de textos, a contextualização por meio de projetos pedagógicos, na medida em que esses pudessem fornecer os fatores de contextualização, de modo a tornar a escrita funcional e a por a língua em *uso* por uma real necessidade interlocutiva.

O ato de escrever deve ser compreendido como *uma atividade necessariamente textual*. Isso pode parecer pleonástico, mas o aluno do EM ainda se depara com atividades de “escrita” que desrespeitam a textualidade. Escrever introduções ou conclusões de textos que ele, o aluno, não planejou, não sabe os objetivos, não sabe para quem se destina, ou quando é obrigado a escrever dentro dos limites de certo número de linhas, “escrever por escrever” para apenas cumprir uma tarefa, para levar adiante o programa de ensino, para preencher o tempo da aula, tudo isso são exemplos de *antiescrita*, e o resultado é, quase sempre, um “amontoado” de palavras sem sentido, um não-texto, enfim. Outras vezes o “texto” deve ser escrito em função de um exemplo de aplicação de um tópico gramatical, uso de orações coordenadas e subordinadas, para exemplificação do uso de conjunções: portanto, consequentemente, porém, no entanto. Tudo isso a pretexto, às vezes, de ensinar a argumentar, ou a “escrever bem”, de resultados inevitavelmente contraproducentes.

Escrever com autenticidade, conforme defendemos neste trabalho, só pode ser por *uma atividade tematicamente orientada*. A escrita de qualquer gênero discursivo depende inteiramente de um tema condutor que funciona como a linha em uma agulha, que vai tecendo, em fios, a textualidade. O tema se relaciona com o ponto de vista do produtor do texto. Não importa o tipo textual predominante no gênero, se descritivo, se dissertativo, se narrativo, ou se todos esses tipos em interação em um mesmo texto, como bem exemplificou Marcuschi (2008). Toda passagem do texto fica “amarrada” em função do tema. Em termos de prática pedagógica na sala de aula do EM, isso significa que a produção de textos não pode ser uma “atividade livre”, à mercê da criatividade do aluno, ou a obediência cega à “ordem pronta” do “escreva um texto” sem fornecer ao aluno a orientação temática que sustente o seu trabalho de escrita.

Escrever é *uma atividade intencionalmente definida*. Um dos requisitos essenciais no processo de escrita que deve ser levado em conta nas atividades de produção de textos no EM, dentro da etapa do planejamento do texto, é o estabelecimento dos objetivos. Ninguém escreve bem se não sabe que meta, que fim quer atingir, assim como não se chega a lugar algum se não se sabe, previamente, aonde se quer chegar. O estabelecimento dos objetivos ajuda a definir o roteiro do texto. Todo dizer deve ser um dizer situado, para alcance de um propósito, com vistas a uma mudança de situação, visto que escrever, assim como falar, é um agir que se faz com palavras, um comportamento intencionalmente definido.

Escrever é *uma atividade que envolve, além dos elementos linguísticos, os fatores pragmáticos*. Aqui, conforme mencionamos anteriormente, o aluno do EM deve ter a consciência de que “não se escreve apenas com palavras”, mas na mesma proporcionalidade, levando em consideração os fatores pragmáticos do processo interativo, o quando, o onde, o para quem, o que dia é hoje, em que momento da História, sob que circunstância sociopolítica e cultural. Enfim, a situação restrita e imediata, bem como a contextualização histórica que define a vida em sociedade.

Escrever é *uma atividade que se manifesta em gêneros discursivos*. Definir o gênero de discurso a ser produzido deve ser a obrigação primeira de qualquer atividade de produção de textos. No contexto do EM nem sempre isso acontece, visto que o termo *redação* acaba ganhando o estatuto de um texto “genérico”, o chamado de *redação de vestibular, do ENEM ou de concurso público*. Algumas vezes, sem a frequência necessária à boa prática de escrita, propõe-se a produção de *narrativas* (um conto, uma crônica, um relato de experiência). Muitas vezes ainda a escrita é imposta como um mero *exercício escolar* de “descrever” uma paisagem, uma personagem etc., sem que essa descrição esteja tematicamente situada ou ocorra no interior de um gênero previamente definido.

Escrever é *uma atividade que retoma outros textos*. Aqui vale o princípio assaz óbvio de que ninguém escreve do nada. É o princípio do dialogismo bakhtiniano, das vozes sociais que falam, que se manifestam nas vozes dos sujeitos que escrevem. É o princípio também das relações que se estabelecem entre os textos, seja pela retomada do tema (intertextualidade temática), seja por meio da estrutura ou do gênero (intertextualidade da forma), seja pela apresentação de um gênero com forma e/ou função de outro (intergenericidade), seja pela manifestação dos discursos que os textos veiculam (a interdiscursividade), materializados nas estratégias do dizer, tais como as paráfrases, as paródias, as alusões, ou mesmo por formas compostionais, tais como o resumo, o comentário etc.

Por fim, escrever é *uma atividade em relação de interdependência com a leitura*. No contexto do EM, toda atividade de produção de textos deveria ser precedida por atividades de leitura, de modo a fornecer aos alunos o contato com o tema, possibilitar o acionamento dos conhecimentos prévios, possibilitar a escolha do ponto de vista, assim como viabilizar o conhecimento particularizado do gênero discursivo a ser escrito, além de contribuir para o enriquecimento do nível de informatividade (relação dado/novo) do texto a ser produzido.

Esses princípios que regem o ato de escrever devem ser operacionalizados em etapas, que correspondem às etapas de produção de um texto, que, ainda segundo Antunes (2003), devem ser as seguintes, em resumo:

- 1 – A *etapa do planejamento*, que corresponde aos processos de a) delimitar o tema do texto e aquilo que lhe dará unidade; b) eleger os objetivos; c) escolher o gênero; d) delimitar os critérios de ordenação das ideias; e, por fim, e) prever as condições dos leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que o texto deve assumir;
- 2 – A *etapa da escrita*, que “[...] corresponde à tarefa de *pôr no papel*, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado”, ao texto (ANTUNES, 2003, p. 55);
- 3 – A *etapa da revisão e da reescrita*, que corresponde ao processo de análise do que foi escrito para tomar as decisões “do que fica e do que saí do texto”, de observar os fatores de coesão, de revisar os fatores estruturais e formais (da superfície do texto), tais como a organização dos parágrafos e períodos, a obediência ao sistema ortográfico; de confirmar se os objetivos foram alcançados, identificar se há divergências e contradições no desenvolvimento do tema, se há, enfim, clareza no desenvolvimento das ideias, importante para o estabelecimento da coerência do texto.

Aceitas as APT como uma prática discursiva, propomos, neste trabalho, que os livros didáticos para o ensino médio (LDEM) sejam entrevistados como um gênero do discurso, um gênero secundário (complexo), conforme a perspectiva de Bakhtin (2003), o que passamos a discutir na próxima seção.

3 OS LDEM: SUPORTES DE GÊNEROS OU GÊNEROS DE DISCURSO?

A decisão de classificarmos os LDEM como gêneros do discurso ou suportes de gêneros demanda a análise prévia da relação entre os suportes e os textos/discursos que eles transportam.

Marcuschi (2008, p. 173) nos informa que “Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas e muitas são as indagações”. Por isso mesmo, pouco podemos acrescentar a esses questionamentos, já que foi outro o propósito de nossa investigação. Contudo, por certo que consideramos a relevância da temática, pois percebemos que a mudança de suporte altera substancialmente os sentidos que podem ser atribuídos a um texto ou a percepção da manifestação de um discurso. Um simples enunciado ganha ou perde valor de verdade a depender do suporte que o sustenta ou veicula. “Amanhã não haverá aula” poderá adquirir o sentido de uma informação importante para alunos e professores de uma escola primária ou ainda o sentido de uma “brincadeirinha de criança”, se o texto estiver escrito no quadro da sala de aula, com claros indícios de que foi escrito por um dos alunos da turma, ou se vier como um “bilhetinho aos pais”, reproduzido e assinado pela professora ou pela direção da escola. Logicamente que se pode questionar que foram, decididamente, os outros elementos do *contexto* que determinaram o sentido circunstancial que pôde ser atribuído ao texto. Não negamos isso. Entretanto, pensamos ser relevante incluir os suportes dos textos/gêneros de discurso entre os *fatores de contextualização*, o que é o mesmo que afirmarmos que o suporte de um gênero de discurso é tão significativo para os sentidos do texto ou as manifestações de discursos quanto as informações paratextuais de saber a quem pode ser atribuída a autoria do texto do exemplo acima ou mesmo o local e a data da inscrição.

Em termos de discurso, podem-se fazer análises diferenciadas, com prováveis resultados igualmente distintos, se a inscrição “I love New York”, mundialmente veiculada com o desenho de um coração vermelho em meio a letras pretas substituindo e significando a palavra *love*, aparece em uma camiseta branca, comprada em uma lojinha de um *shopping center* de Salvador, de São Paulo ou mesmo da cidade de Nova Iorque, ou se vem escrita na parte superior da *homepage* de uma agência de viagens ou como tatuagem na pele branca de um norte americano qualquer. Nas duas primeiras situações, um sentido comercial de valorização da cidade se manifesta de modos diferenciados no *site* e na camiseta; no caso da tatuagem, pode-se perceber um discurso de nostalgia ou de patriotismo veiculando o sentido de “amor à minha terra”, declaração afetiva pelo local de nascimento ou de adoção.

A discussão sobre os suportes se torna ainda mais complexa se pensarmos na dificuldade que temos em definirmos a natureza dos veículos de comunicação: por certo que não são os mesmos os procedimentos de escrita de um anúncio publicitário a ser veiculado por uma rádio local, por um canal de televisão, por um *site* da *internet* ou nas folhas de uma revista semanal ou mensal de informação. Também, as informações sobre a qualidade/valor nutricional de um alimento ganham contornos diferenciados se veiculadas em um gênero de uma embalagem do produto ou se contidas em um livro de dietas.

Marcuschi (2008, p. 174-5) define suporte nos seguintes termos: “[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O autor ainda apresenta a distinção entre os suportes *convencionais* e os *incidentais*. Os primeiros seriam aqueles “[...] que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos”; enquanto que os segundos “[...] operam como suportes ocasionais ou eventuais”, sendo que “[...] em princípio toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte” (MARCUSCHI, 2008, p. 177).

Entre os vários exemplos de suportes convencionais apresentados por Marcuschi (2008), tais como o jornal diário, a revista semanal ou mensal, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos etc., encontramos o livro e o *livro didático*. Para Marcuschi (2008, p. 179), em termos de discussão sobre suportes, não há distinção relevante entre livro e livro didático, “[...] já que se trata de fenômenos similares”. Contudo, o autor argumenta que há elementos específicos do livro didático, no que diz respeito, sobretudo, à sua funcionalidade, que torna relevante a distinção entre esses suportes. Marcuschi (2008) chama a atenção para o aspecto da *funcionalidade* e não da *função*, já que, para ele, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos etc. continuariam sendo o que são sem mudarem suas características pelo fato de terem migrado para o interior de um livro didático. Esses gêneros, no entanto, no

interior de um romance perderiam as suas características, conforme também argumenta Bakhtin (2003) na definição dos gêneros secundários (complexos).

Para Marcuschi (2008, p. 179), “O livro didático é nitidamente um suporte textual”, em especial o livro didático de Língua Portuguesa, que comportaria um vasto conjunto de gêneros, com relevo para os gêneros da esfera do discurso pedagógico, para além daqueles de circulação externa à escola e inseridos no interior do livro didático, tais como a explicação textual, os exercícios escolares, a redação, a instrução para a produção textual, entre outros.

Como se vê, Marcuschi (2008) considera os LDEM como suportes que abrigam conjuntos de gêneros e as APT como um gênero textual específico. Em posição divergente à de Marcuschi (2008), Clecio Bunzen e Roxane Rojo (2005) consideram os LDEM, a partir de estudos voltados para a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, como um enunciado num gênero discursivo, no sentido de gênero do discurso conforme veiculado nos textos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2004). Para esses autores, os LDEM são fenômenos historicamente datados que visam a atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação, de onde retiram seus *temas, formas de composição e estilo*:

Neste trabalho, entretanto, estamos defendendo que há sim unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indica muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86).

Os argumentos de Bunzen e Rojo (2005) são de que os autores dos LDEM e todos os agentes envolvidos no processo de sua elaboração produzem enunciados num gênero do discurso, visto que, conforme cita Bakhtin (2003, 2004), qualquer forma de interação verbal, falada ou escrita, atualiza formas consagradas de expressão e é movida pela vontade de dizer de um locutor, manifestada através de um gênero discursivo. Nesse sentido, para esses autores, os LDEM possuem *temas*, que são os objetos de ensino, uma *expectativa interlocutiva específica*, representada pelos alunos e professores das instituições públicas e particulares que adotam os LDEM, os editores dos manuais e os avaliadores que classificam, aprovam ou reprovam os LDEM para fazerem parte ou não do PNLEM. Os LDEM possuiriam ainda um *estilo próprio*, facilmente perceptível, em nossa pesquisa, pela descrição que fazemos das condições de aparecimento das APT no interior de cada coleção analisada, conforme demonstramos na próxima seção. Por isso mesmo, neste trabalho, comungamos com Bunzen e Rojo (2005) e aceitamos a concepção de que os LDEM são *gêneros de discurso* (secundários, complexos, conforme nos orienta Bakhtin (2003)), o que nos leva a conceber, igualmente, as APT como *práticas discursivas* que se constituem no interior do gênero LDEM.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 10: A NEGAÇÃO DA ESCRITA

A Coleção 10, Português, apesar de ser constituída por um volume único, não apresenta diferenças significativas em relação à Coleção 09, de três volumes. Este manual didático também está dividido em três partes independentes: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”, sendo que somente nesta última parte foram encontradas as atividades de produção de textos. A observação dos títulos dos capítulos (1 a 24) que integram a terceira parte deste livro didático dá-nos algumas pistas das concepções de língua e de texto (e, consequentemente, do trabalho de ler e de escrever) que subjazem às atividades de produção de textos presentes neste manual – *Terceira Parte: Redação e Leitura*: Liberação da linguagem e do pensamento; Exercícios de imaginação; Leitura: interpretação e análise de texto; Experiências de enumeração (1^a parte); Experiências de enumeração (2^a parte); A descrição; A narração; A dissertação; Descrição: sensibilidade e imaginação; Experiências de aprofundamento da descrição; O mundo narrado; Começando a história; A apresentação da personagem; A construção do enredo; Enredo linear e não-linear; Narrador: a voz que conta a história; O mundo dissertativo; A delimitação do tema; Assumindo um ponto de vista; A argumentação causal: o(s) porquê(s); A importância do exemplo; A estrutura do texto; Jogos lógico-expositivos; A linguagem dissertativa.

Como se pode inferir, já pelos primeiros capítulos vê-se a língua(gem) concebida como *representação do pensamento*. Os textos que iniciam os capítulos, oferecidos à leitura, são textos literários, fragmentos de poemas de autores como Álvaro de Campos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, entre outros. Dessa forma, percebemos que escrever, produzir textos, significa, por essa perspectiva, “soltar a imaginação” para *imitar* os “bons escritores”.

Semelhantemente à Coleção 09, as atividades de produção de textos deste livro didático não estão embasadas em nenhuma teoria de gêneros textuais/discursivos. Os autores desta coleção seguem a tipologia clássica de produção de textos com base nos tipos textuais, isto é, nas sequências linguísticas, que vai da descrição/narração à dissertação. Embora seja um material concebido também para a função precípua de ensinar a escrever, nota-se a ausência de qualquer observação sobre a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade, sobre a existência de textos que apresentam múltiplos tipos, sobre a relação entre os sentidos dos textos e as condições de produção, com o contexto histórico-social amplo e restrito. Diante disso, percebemos que as APT presentes neste manual são, assim como na coleção anterior, meros exercícios de linguagem, o que significa que a produção escrita do aluno não é verdadeiramente um ato de comunicação e interação com o outro, destinatário de seu discurso (texto), coenunciador, sujeito de sua interação. Aliás, por essa perspectiva, não se percebe “o outro do outro lado da linha”, como na bela metáfora de Antunes (2003).

Na coleção em análise, as APT que se relacionam à descrição e à narração sugerem apenas a produção de textos literários. Já as APT que enfocam o tipo dissertativo (expositivo ou argumentativo) trabalham na perspectiva da redação de vestibular e da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sugerindo com isso que a única função do ensino da escrita na Educação Básica é a formação de escritores literários e a preparação para o uso futuro das habilidades de escrever nas redações de vestibulares ou do ENEM. Com isso, o manual didático *nega* ao aluno do EM a possibilidade de ele ser, na sua contemporaneidade, no cotidiano mesmo da escola, um autêntico usuário da língua, capaz de, através de seus textos, interagir com o mundo, construí-lo e modificá-lo.

Por tudo isso, vemos que essa coleção, assim como a anterior, mesmo tendo a *língua* como objeto de estudo/ensino, e sendo a modalidade escrita a mais valorizada porque até se confunde com escolarização, pouco contribui para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelo aluno do EM, visto que não possibilita a ele a participação em situações reais, autênticas de uso da língua escrita, capaz de fazê-lo agir como um sujeito ativo, dinâmico e competente, como somos todos nós, falantes do português. A análise das APT presentes nesta coleção permitiu a percepção dos seguintes resultados:

Em relação ao quesito *tipologia textual*, este livro didático não apresenta diversidade de gêneros discursivos nem de tipos textuais, uma vez que propõe as APT a partir de exercícios pela tipologia clássica, intrinsecamente uma tipologia escolar, já que os diversos gêneros discursivos que circulam em abundância no meio social apresentam como característica estrutural a simultaneidade de tipos, com um ou dois em predominância. Igualmente, não há diversidade de variedades nem de registros que se adéquem às condições de produção.

Quanto ao quesito *condições de produção*, podemos marcar como negativos todos os seus constituintes. Em algumas APT aparece o comando “mostre o seu texto para o colega”, sem explicitar, contudo, as razões pelas quais o aluno do EM deveria fazê-lo ou propor revisão do texto produzido. No que diz respeito ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, também todos os itens nos parecem negativos. Diferentemente da Coleção 09, este livro didático de Português não propõe temas consistentes, nem relevantes, nem significativos. O item contribuição para a construção da forma composicional foi marcado negativamente porque as instruções relativas ao tipo textual em estudo não dão conta da textualidade nos níveis da coesão e da coerência quanto à continuidade temática, à progressão do tema, à articulação entre períodos e parágrafos, nem tampouco à intertextualidade, e nem faz referência à necessidade do texto não ser contraditório (à não-contradição).

Do quesito *formulação das propostas*, talvez poderíamos marcar positivamente somente os itens variedade na formulação e progressão das atividades. Contudo, se assim o fizermos, temos de ressaltar que a progressão implícita nas APT não necessariamente obedece ao critério de proporcionar o progresso na escrita dos alunos, aumentando, paulatinamente, o grau de complexidade, mas à simples obediência de uma ordem preestabelecida: descrição/narração no primeiro ano do EM, dissertação no segundo, revisão e treino de provas de vestibulares e do ENEM no terceiro. Não podemos, igualmente, marcar como corretas propostas de produção

de textos que não nos parecem significativas para a aprendizagem dos alunos. Podem ser marcados negativamente também todos os itens do quesito *avaliação dos textos produzidos*, pois nas APT em análise não há qualquer menção ao processo avaliativo dos textos. Todas essas conclusões encontram-se sintetizadas no Quadro 01² a seguir

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 10	PRESENÇA / AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
Tipologia textual	Sim	Não	APT
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual		X	
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática		X	
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação	X		27, 28, 29
Clareza e correção na formulação		X	
Progressão nas atividades	X		27, 28, 29
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

Quadro 1: Situação das APT no livro didático de Português – Coleção 10.

Fonte: produzido pelo autor.

² Quadro analítico das APT, adaptado de Costa Val (ROJO; BATISTA, 2003, p. 130). O que chamamos aqui de coleção tanto pode se referir aos três volumes de livros didáticos correspondentes às três séries do EM (1º ao 3º ano) ou a um volume único, destinado ao uso nos três anos finais da Educação Básica.

5 ANÁLISE DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA: A INTERTEXTUALIDADE E A INTERDISCURSIVIDADE EM EVIDÊNCIA

A coleção de Matemática que analisamos apresenta uma perspectiva diferenciada no que se refere às atividades de produção de textos escritos. Em termos quantitativos, encontramos vinte e três APT, a maioria, dez, sem especificação do gênero a ser produzido, e outras variando entre relatórios, cartazes, painéis e até a sugestão de produção de um “livreto com narrativa”.

Podemos afirmar com segurança que os autores da coleção têm consciência da necessidade de instrumentalizar o aluno o mínimo o suficiente para o trabalho da produção textual, incluindo aí a necessidade de especificação do gênero. Há uma relativa diversidade de gêneros discursivos e tipos textuais a serem produzidos. Embora identificamos como SEG, sigla por nós utilizada para identificar os textos sugeridos à produção que não são explicitamente denominados pelos autores, a análise das APT desta coleção, como um todo, possibilita-nos inferir que a intenção dos autores é que os alunos do EM produzam breves biografias de determinados filósofos ou matemáticos, cujo “enredo” ou tema norteador (ponto de vista) do texto seja o contexto histórico-social e a produção do conhecimento matemático relacionado ao trabalho do filósofo ou matemático em estudo.

Além disso, contamos vinte e três as atividades que se referiam especificamente à produção de textos escritos, mas, ao longo de toda a coleção, outros gêneros discursivos foram mencionados, com os mesmos objetivos e a mesma regularidade enunciativa. Encontramos sugestão de produção e apresentação de *debates*, *exposições*, *palestras* etc., eventos e gêneros que, por serem formais, demandam, necessariamente, o auxílio da escrita. Contudo, apesar dessa “consciência dos gêneros discursivos” por parte dos autores, em nenhuma dessas atividades encontramos definição de quaisquer dos gêneros sugeridos, nem tampouco indicação de como os gêneros se estruturam ou funcionam. Há uma regularidade enunciativa que tende para os registros formais da produção escrita. Podemos também perceber o pressuposto de que os alunos já conhecem o gênero, no sentido de saber produzi-lo com desenvoltura, ou ainda o pressuposto de que não seria obrigação do livro didático fornecer as orientações de como escrevê-los. Os autores se contentam com os comandos “cada grupo deve produzir um relatório”, “sugerimos que você e seus colegas de grupo construam um painel cujo tema seja: ‘A geometria e a arte’”.

Entretanto, apesar dessa ausência de um trabalho mais significativo em relação aos gêneros discursivos a serem produzidos, a análise das atividades em geral nos permite afirmar que essa coleção de livros didáticos de Matemática traz importantes contribuições para a proficiência de produção de textos escritos pelo aluno do EM, visto que as atividades são bem formuladas, apresentam boa contextualização histórica, o que permite que a produção do aluno acesse os conhecimentos disponíveis na *memória científica*, isto é, por meio de relações intertextuais e interdiscursivas o aluno encontra apoio nos textos presentes nos livros didáticos e nas fontes de referência citadas, sugeridas nas próprias atividades. Somente isso, contextualização e informatividade (obtida por relações intertextuais e interdiscursivas), não é o suficiente, mas é, sem dúvida, uma boa base para uma produção textual mais rica e, quiçá, mais autêntica. A análise da coleção de Matemática nos permitiu identificar a seguinte situação das APT nela incluídas:

No que se refere ao quesito *tipologia textual*, há relativa diversidade de gêneros discursivos e de tipos textuais a serem produzidos. Diversidade *relativa*, repetimos, já que a coleção apresenta como sugestão de produção os gêneros “breve biografia” (SEG), relatórios, cartazes, painéis e livreto narrativo, sem qualquer especificação do tipo textual a ser produzido, a não ser no “livreto”, em que vem especificada a *narrativa*. Além disso, há ainda a problemática da ambiguidade de os “cartazes” e os “painéis” serem considerados gêneros discursivos ou simples suportes de gêneros. Em nossa classificação, resolvemos por incluí-los na categoria de gêneros, conforme o fez Costa (2009), pelo “teor” da atividade sugerida aos alunos, isto é, pelo trabalho de composição desses gêneros, uma vez que as atividades em que eles aparecem não se diferem das demais, onde são sugeridos outros gêneros discursivos,

tematicamente bem orientados. Em relação ao item diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção, podemos afirmar que os registros subtendidos são adequados e diversos ao contexto formal da escrita, o que não há, necessariamente, é a diversidade de contextos.

Quanto ao quesito *condições de produção*, encontramos de positivo somente o fato de as atividades serem bem delineadas, no sentido de o aluno do EM poder compreender prontamente o objetivo do texto a ser produzido, que é a contextualização histórica do conhecimento de Matemática a ser estudado na unidade do livro. Há também a proposta de socialização dos textos, pois as atividades devem ser feitas em grupo e há ainda a sugestão de troca de textos entre os grupos. A esse respeito, todavia, faltou às APT orientação para a divulgação dos textos para leitores externos à situação escolar ou, ao menos, externos à sala de aula.

Em relação ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, percebemos como bastante positivo o item contribuição para a elaboração temática, pois as atividades são ricas em informações, com textos auxiliares e complementares e ainda seções adjacentes às APT com indicações de outras referências bibliográficas, além de indicações de sites da *internet* onde se podem obter dados adicionais sobre o tema a ser escrito. Além disso, o texto a ser produzido precede o estudo do conteúdo matemático propriamente dito, sendo essa, portanto, uma atividade de contextualização, como já afirmamos. Quanto ainda a esse quesito, falta às APT presentes nesta coleção a contribuição para a elaboração da forma composicional do texto, pois em nenhum momento há referência à estrutura textual ou à forma do gênero. Percebemos também a ausência de contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita.

No que diz respeito ao item contribuição para as operações exigidas na produção, encontramos proposta de planejamento, de revisão e de reelaboração dos textos, conforme podem ser percebidas nas APT 04 e 06. Nessas atividades, vemos a síntese desses processos em enunciados como “Amplie seu conhecimento sobre o assunto fazendo uma pesquisa com seus colegas de grupo para obter dados que possibilitem a elaboração de um texto cujo título seja ‘Euler e a contextualização histórica’”, e “Discuta com os colegas de grupo as estratégias a serem usadas na pesquisa, passando pela coleta de dados, organização, análise e estruturação do texto”, e também “Retomem o texto, avaliem as críticas anotadas, discutam se elas contribuem para aperfeiçoá-lo e façam a redação final”.

Quanto ao quesito *formulação das propostas*, já fomos categóricos ao afirmar que as APT são bem estruturadas, com objetivos claros, variedade na formulação (embora mantendo certa regularidade) e, mesmo não havendo progressão nas atividades, o nível de complexidade se adéqua ao conteúdo e ao contexto histórico a ser estudado.

Em relação ao quesito *avaliação dos textos produzidos*, há em quase todas as APT a preocupação dos autores em os textos serem avaliados por colegas e por professores, com a sugestão de que os alunos devem submeter os textos a críticas e ponderá-las para ver se elas contribuem ou não para a melhoria dos textos. Após esse processo, os autores sugerem, então, a reescrita. Contudo, faltam orientações explícitas de submissão dos textos a leitores externos à situação escolar, em um momento talvez de culminância, exposição do “produto final” das atividades. O Quadro 02, a seguir, representa a síntese dessas conclusões:

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	PRESENÇA / AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
Tipologia textual	Sim	Não	APT
Diversidade de gêneros e tipos textuais	X		4, 5, 6, 7
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	X		4, 5, 6, 7
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção	X		4, 5, 6, 7
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X	X	4, 5, 6, 7
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos	X		4, 5, 6, 7
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		4, 5, 6, 7
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:			
a) propostas de planejamento	X		4, 5, 6, 7
b) proposta de revisão de texto	X		4, 5, 6, 7
c) proposta de reelaboração de textos	X		4, 5, 6, 7
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos	X		4, 5, 6, 7
Variedade na formulação	X		4, 5, 6, 7
Clareza e correção na formulação	X		
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação	X		4, 5, 6, 7
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula	X		4, 5, 6, 7
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

Quadro 2: Situação das APT no livro didático de Matemática – Coleção 04

Fonte: produzido pelo autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que condições de escrita são oferecidas aos alunos do Ensino Médio através das atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)? Até que ponto as atividades de produção de textos escritos presentes em edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio contribuem para a formação de produtores de textos autênticos? Que gêneros discursivos são sugeridos como atividades de produção de textos nos livros didáticos do Ensino Médio? Que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos presentes em edições recentes dos manuais didáticos do Ensino Médio? A partir desses questionamentos, a realização da pesquisa e a escrita da tese de doutoramento de onde procede este artigo, como uma brevíssima síntese, nos permitiram chegar aos seguintes resultados:

As atividades de produção de textos investigadas não atenderam satisfatoriamente aos critérios da análise que empreendemos, de modo que podemos concluir que as APT presentes nos livros didáticos do Ensino Médio distribuídos pelo PNLEM 2009 e adotados pelas três escolas de nossa convivência não contribuem para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos. Faltam às atividades sugestões de trabalho com a diversidade de gêneros discursivos, tipos e registros que se adéquem à situação de produção. Não se respeitam nessas APT as condições de produção dos textos conforme são produzidos e postos em circulação cotidiana e corriqueiramente na vida em sociedade, além dos muros da escola. Não há contribuição para a construção da textualidade do aluno. As propostas de produção de textos não são bem formuladas e na maioria das APT não há sugestão de avaliação dos textos produzidos.

Dos livros didáticos investigados, apenas os de Matemática apresentam atividades de produção de textos que podem contribuir mais significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades de produção de textos escritos, visto que atenderam afirmativamente à maioria dos critérios do quadro de análise.

Retomando Antunes (2009, p. 167, grifos da autora), lembramos que para essa autora “[...] o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico”. Em outras palavras, se os alunos deixam de aprender a escrever não é porque lhes falta competência linguística para tal empreendimento, mas porque lhes faltam as orientações adequadas e as condições propícias ao uso da escrita. Falta aos professores e aos autores dos livros didáticos o discernimento de imaginá-los, os alunos, percebê-los, olhá-los e vê-los como autênticos usuários da língua e, como tais, capazes de aprender a escrever com desenvoltura e prenhes de significados. Para tanto, é preciso uma mudança radical (de raiz!) na concepção de língua e de texto, para deixarem emergir plenamente outra ordem de discurso, o do discurso contrário ao autoritarismo que se percebe nas atividades tradicionais de produção de textos das escolas do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. *Português: língua, literatura, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2005. (Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio)
- AMARAL, Emilia et al. *Novas palavras: português, ensino médio*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 73-117.

COSTA VAL, M. da G.. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLANETTO, Maria Marta. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, A. P. dos. *Sobre o conteúdo de língua portuguesa: discursos em oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, A. P. dos. *Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso*. 2010. 176f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, C. X. da; BARRETO FILHO, B. *Matemática aula por aula*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. (Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio)

Recebido em 09/10/2016. Aceito em 22/03/2017.

TEXT PRODUCTION ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS: A DISCURSIVE PRACTICE

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
UMA PRÁTICA DISCURSIVA

LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN DE TEXTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA PRÁCTICA DISCURSIVA

Adelino Pereira dos Santos*

Universidade do Estado da Bahia

ABSTRACT: From a heterogeneous theoretical device, the research work presented in this article comes from our doctoral thesis, aimed to analyze textbook editions of Mathematics, Chemistry, Physics, Biology, History, Geography and Portuguese, distributed by the National Book Program for Secondary Education (PNLEM) in 2009 and adopted by three schools in the region of Reconcavo in the state of Bahia, Brazil, to: 1 - describe the written conditions that are provided to high school students; 2 - analyze whether the production activities of written texts contribute to the formation of producers of authentic texts; 3 - provide a list of suggested genres for the production of written texts; and 4 - to identify which concepts and / or theoretical assumptions about language and about text can be inferred from the discursive analysis of written texts production activities. In this article, we present a summary of the analysis of only two of the teaching collections, one of Portuguese and one of Mathematics. The discursive analysis revealed the predominance of the Traditional Educational Discourse on the Portuguese language content (DPT) in the origin and constitution of most production activities of written texts in the textbooks investigated.

KEYWORDS: High school textbooks. Text composition activities. Discursive practice.

RESUMO: A partir de um dispositivo teórico heterogêneo, o trabalho de pesquisa apresentado neste artigo procede de nossa tese de doutorado, que teve como objetivo de investigação analisar edições de livros didáticos de Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia e Língua Portuguesa, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) no ano de 2009 e adotados por três escolas na região do Recôncavo do estado da Bahia, para: 1 – descrever que condições de escrita são fornecidas aos alunos do Ensino Médio; 2 – analisar se as atividades de produção de textos escritos contribuem para a formação de produtores de textos autênticos; 3 – apresentar uma relação dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos; e, 4 – identificar que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise discursiva

* Doctor of Language and Arts. Assistant Professor at Bahia State University. Email: adesantos@uneb.br
Support: FAPESB/CAPES – Call 017/2015.

das atividades de produção de textos escritos. Neste artigo, apresentamos uma síntese das análises de apenas duas das coleções didáticas, uma de Português e outra de Matemática. A análise discursiva revelou a predominância do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) na origem e constituição da maioria das atividades de produção de textos escritos nos livros didáticos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos do Ensino Médio. Atividades de produção de textos. Prática discursiva.

RESUMEN: Desde un dispositivo teórico heterogéneo, el trabajo de investigación presentado en este artículo proviene de nuestra tesis doctoral, dirigida a analizar las ediciones de libros de texto de Matemáticas, Química, Física, Biología, Historia, Geografía y Portugués, repartidos por el Programa Nacional del libro para la Educación Secundaria (PNLEM) en 2009 y adoptados por tres escuelas en la región Reconcavo, en el Estado de Bahía, Brasil, a: 1 - describir que las condiciones escritas se proporcionan a los estudiantes de la escuela secundaria; 2 - analizar si las actividades de producción de textos escritos contribuyen a la formación de los productores de textos auténticos; 3 - proporcionar una lista de los géneros propuestos para la producción de textos escritos; y 4 - identificar qué conceptos y / o supuestos teóricos sobre el lenguaje y sobre el texto se pueden inferir a partir del análisis discursivo de las actividades de producción de textos escritos. En este artículo, se presenta un resumen del análisis de sólo dos de las colecciones de enseñanza, uno portugués y uno de matemáticas. El análisis del discurso revela el predominio del discurso educativo tradicional sobre el contenido del portugués (DPT) en su origen y constitución de la mayoría de las actividades de producción de textos escritos en los libros de texto investigados.

PALABRAS CLAVE: Los libros de texto de la escuela secundaria. Las actividades de producción de texto. La práctica discursiva.

1 INTRODUCTION

In September of 2015 the Brazilian Ministry of Education (MEC) put in public consultation the National Curricular Common Base for basic education, which has since made possible numerous discussions, questions and criticisms, once again, about the nature of the contents within the framework of basic education. A year later, in September 2016, the Federal Government published a Constitutional Provisional Measure (CPM) in which it imposes an immediate reform of the Secondary School. These acts and government documents foster the need for reflections not only on pedagogical practices and curricular restructurings, but also on the ideological aspects that make possible and establish the maintenance of the same contents of the disciplines and teaching programs, as well as the emergence of (new) knowledge, in accordance with the current stage of development of contemporary societies.

In this sense, researches such as the one we carry out and that we present in this article are justified not only by the character of denunciation, an important political banner in the struggle for change (ANTUNES, 2003), but above all for enabling reflections that guide us to search for solutions to the problems pointed out. In this paper, when we discuss the situation of *text production activities* (TPA) in high school textbooks, we see the TPA as a "fighting arena" (BAKHTIN, 2004) in which survive pre-built ideologies on pedagogical doings, revealing concepts of language and text historically rooted in school practices, so that the school and its discursive practices, among them the TPA, are not modified by the scientific discoveries and philosophical reflections from the theoretical fields of Sociolinguistics, Text Linguistics, Discourse Analysis, Enunciation Theories, Philosophy of Language, Applied Linguistics, among other contributions that, if considered, would certainly be part of the transformation in the Portuguese language teaching practices, which we have longed for.

The research work reported here was directed by the following questions: What writing conditions are offered to high school students through the text production activities present in textbooks provided by the Brazilian National Program of Secondary School Books (known as PNLEM in Brazil)? To what extent do the production activities of written texts present in recent editions of high school textbooks contribute to the formation of producers of authentic texts¹? What discursive genres are suggested as text

¹ We understand by authentic texts those that are produced by a real interlocution need, that is, whose conditions of production presuppose at least two interlocutors,

production activities in high school textbooks? What theoretical conceptions and / or presuppositions about language and text can be inferred from the analysis of the text production activities present in recent editions of high school textbooks?

In our doctoral thesis, defended in May 2010, we analyzed ten collections of textbooks of the curricular components Chemistry, Physics, Mathematics, Biology, Portuguese, History and Geography, constituents of the PNLEM 2009, in use in that year (2010), by three large public schools in the municipality of our residence, in the Reconcavo region of Bahia, Brazil. In this article, we present, in counterpoint, data related to only two of the investigated collections, one of Portuguese language course and the other of Mathematics, because they are representative, in extreme, of the other results found.

The TPA analysis allowed us to conclude that nine of the ten collections of textbooks investigated did not bring significant contributions to the development of proficiency in the production of written texts by high school students; and that in the origin and constitution of such activities, understood as discursive practices, predominates the *Traditional Pedagogical Discourse on the Portuguese Language Teaching Content* (TPD), justified by the discursive formations to which the authors of the textbooks were affiliated at the moment of the elaboration of the TPA, in a game of imaginary formations that reveals the images of the authors of the textbooks about themselves, about the high school students, about language and about text, substantial subjects of the text production activities.

We emphasize that it was our intention in the research work to create a theoretical-methodological device based on diverse epistemological contributions, which would allow us to reach the answers to the questions proposed. We are aware of the limits of this work and that in the expression of our saying we made silences on many other things, not said. Some silencing (ORLANDI, 1997) was intentional; others were unresolved annoyances, impossibilities; promises and hopes of studies in the near future. There are many researches today that address the textbooks of elementary schools, constituents of the Brazilian National Textbook Program. There are, however, few specific works on the PNLEM, so we hope that this work can contribute in some way to its improvement.

2 THE TPA AS A DISCURSIVE PRACTICE

If we take into account Bakhtin's (2003) assertion that the thematic content, style, and compositional construction of discursive genres as well as being indissolubly linked to the whole of the statement are also determined by the specificity of a particular field of communication, we can easily understand why school texts are not yet produced as one would expect from a high school student, after completing nine years of elementary school: there's a lack of condition to the development of text production skills. Therefore, we see school as a place of conflict where "break down all the rivers" that carry with them the interests, confrontations, (dis) motives, consensuses and dissensions that permeate society as a whole. Neutrality cannot be admitted, even in the minimum actions that are practiced in school. Every action is always motivated. Motivations are originated in the nuances of interests characteristic of the consumer society at the present state of the capitalist system of production and circulation of goods and services that we all, in this corner of the West, are inserted. For this reason, we understand that all school practices, those involving teachers and students in the pedagogical work of teaching / learning, as well as those related to the administrative management and also those of the support and technical-administrative professionals, all the actions are necessarily ideological practices mediated by several discourses that together constitute the school discursive domain (particularizing itself in each specific institution). This is what we call here *discursive practice*.

Furlanetto (2007, p. 145) asserts that discursive practices are necessarily associated with the communities that carry them out: "When it comes to the school institution, we can observe some very specific practices: 'teaching' (classes), preparing classes, attending class councils; doing 'homework', chatting in the playground, 'producing texts' or 'writing', reading (for various purposes). "This author also draws attention to the fact that in the Brazilian school context there is still a clear conflict between "the knowledge that is produced in the academy and its eventual application" (FURLANETTO, 2007, p.146) in terms of school practices .

a need for communication (a communicational or interlocution goal to be achieved) and the adequate means to carry out the interactive process.

As far as the production of texts is concerned, there are also opposing, clashing, ambiguous and interlacing discourses, as discussed elsewhere (SANTOS, 2007), evidenced by the theoretical-conceptual fragility that underlies the orientations for text productions, as well as by the predominance of a single discursive gender, the college entrance examination composition, or the composition to the high school ending examination (known as ENEM, in Brazil) or that of public job composition, which restricts practically all activities of writing in high school.

Coexist in conflicting, sometimes veiled, dissimulated, sometimes in clear confrontation, divergent conceptions such as "to write a school composition" and "to produce a text". The first expression would refer to the school practice of the high school student to write a text as a kind of training, with practically nonexistent communicative goals, to write only as an obedience to a command of the teacher or of the textbook, in order to reach typical school goals. The expression "text production" would be reserved, according to the assertion of Geraldi (1997), when students write texts not for school, but *at school*, as a space for dialogue, where students, recategorized to the status of authors, as Geraldi (1997) put it, even if this gesture is a responsive attitude towards a school / teacher provocation, thus participating in the great social dialogue, as theorized by Bakhtin (2004).

On the (discursive) practice of text production in high school, Antunes (2005) lists two main shortcomings, which we will comment on:

I - there is an almost absolute primacy of orality over writing; an orality that manifests itself in primary discursive genres, from everyday conversation to simple explanations and sometimes "translations" of the writing. They reserve the writing only for the class notes and restrict it to the activities of the writing classes. It should be pointed out that it would be productive and would significantly increase the communicative competence of the high school students if this predominance of orality included abundantly the formal discursive genres of public authorities, as suggested by Geraldi (1996), since these genres are indissolubly (BAKHTIN, 2003) relate to writing - sometimes they are written genres of oral manifestation;

II - writing opportunities, when they appear, are restricted to the immediate objectives of the subjects, for school ends only, without the inspiring perspectives of the use of the language by means of various discursive genres, to reach the multiple communicative and interactive purposes that characterize the complexity of life in modern human societies.

The consequence of these two inadequacies, according to Antunes (2005), is a "falsified writing", written for nothing and for no one (ANTUNES, 2003), without a reader in sight, when not even the teacher assumes this function: "nor even the teacher who will read the students' texts usually takes on this role of reader, busy with the other role of text corrector" (ANTUNES, 2005, p. 27).

We have to point out here that not always the fault for this process is (only) the teacher's, but also of all the limitations that are imposed on him. Limitations ranging from the remnants of his academic and scholastic training, to the number of students in the classroom, to the dynamics of school time, when only one or two classes per week are reserved for writing activities. What to do in fifty or a hundred minutes when the class reaches ninety-two students, as could we see in one of the schools that used the textbooks objects of our research?

Antunes (2003) asserts that along with these difficulties two more are emphasized: the first concerns the teacher's own life situation, which makes it impossible for him to be a reader, in the broadest sense of the term, to be a regular "scribe" and a researcher capable of casting different eyes upon his own practice. The second difficulty is manifested by the (mis) understanding of what the writing process is, which is translated into pedagogical practices that put students further away from authentic writing, thereby distorting the school's educational purposes.

Many of these difficulties could disappear from everyday school life if the school as a whole (and not only the Portuguese language teacher) could understand that writing is an activity governed by principles that must be respected in the text production activities. Antunes (2005, pp. 28-39) points out at least ten of these principles, which we have listed here, by paraphrase to the author's text, when she teaches us that writing is also an activity of social interaction. This means that the act of writing is not, as has been said, a solitary act. We write for the others, whose presence remains from the initial step, which determines the choice of the objectives and

the discursive genre to be written in, to the final moment, in which the reader, interlocutor in the interactive process, infers the intentionality of who wrote and, in turn, contributes with the writing process giving its coherence credit and promoting the acceptability of the writing. In terms of pedagogical practice, this means that school writing, the text production in high school, should offer the student the opportunity to write to a real subject, in an authentic situation of writing, so that the student can count on a real interlocutor "on the other side of the line" (ANTUNES, 2005, p. 28), authentic subject that will be the measure of evaluation of his text.

From the perspective of interaction, writing can only be a cooperative activity. Many of the high school student's difficulties with writing are given because he cannot rely on an authentic reader, a real communication situation so that he can safely make the necessary choices to achieve his interactive purposes. Even lexical selections can be made by having the other as the measure. The style and tone are also selected as essential elements for the construction of textual coherence, which in turn is a phenomenon that depends entirely on the cooperation, reciprocal construction of who writes and who reads the text. The text producer takes this into account in the process of writing, insofar as he makes the assumption of presuppositions, the games of inference, of what must be implicit or must be explained in the text, in order to be perceived or inferred by the reader.

Writing should always be a contextualized activity. Even the most formal discursive genres of the public instances of communication, the discursive domain of business administration, or public bureaucracy, for example, even those genres of more rigid, almost always formulaic structures, such as the office memo, minutes, application form etc, suffer the contingency of the context of occurrence, in the writing process. The high school student should learn that effective, authentic written communication is successfully done when factors of immediate, restricted, as well as of the larger social context are taken into account. In this sense, it is worth the caveat that the high school would gain a lot if, for the text production activities, the contextualization was adopted through pedagogical projects, insofar as they could provide the contextualization factors, in order to make the functional writing and the language in use by a real interlocutory need.

The act of writing must be understood as a necessarily textual activity. This may seem pleonastic, but the high school student still encounters "writing" activities that disrespect textuality. To write introductions or conclusions of texts that the student did not plan, does not know the goals, does not know to whom it is intended, or when he is required to write within the limits of a certain number of lines, "to write" for writing as just a task, to carry out the teaching program, to fill in the time of class, all these are examples of *miswriting* and the result is almost always a "heap" of meaningless words, a non-text, in short. Other times the "text" should be written to applying an example of a grammatical topic, such as the use of coordinate and subordinate clauses, to exemplify the use of conjunctions: therefore, however, furthermore etc. All these on the pretext, sometimes, of teaching "how to argue", or "how to write well", of inevitable counterproductive results.

Writing with authenticity, as we defend in this work, can only be by a thematically oriented activity. The writing of any discursive genre depends entirely on a driving theme that functions like the line on a needle, which weaves, in strings, the textuality. The theme relates to the point of view of the text producer. It does not matter the predominant textual type in the genre, whether descriptive, argumentative, narrative or all these types interacting in the same text, as exemplified by Marcuschi (2008). Every passage of the text is "tied" accordingly to the theme. In terms of pedagogical practice in high school classrooms, this means that the text production cannot be a "free activity", at the mercy of the student's creativity, or blind obedience to the "ready order" of "writing a text" without providing the student with the thematic orientation that supports his writing work.

Writing is an intentionally defined activity. One of the essential requirements in the writing process that must be taken into account in the text production activities in high schools, within the text planning stage, is the establishment of the objectives. No one writes well if he does not know what goal, what end he wants to attain, just as one does not arrive anywhere if one does not previously know where he wants to go. To set the goals helps to define the roadmap for the text. All saying must be a situated saying, to reach a purpose, with a view to a change of situation, since writing, as well as speaking, is an act that is done with words, an intentionally defined behavior.

Writing is an activity that involves, in addition to the linguistic elements, the pragmatic factors. Here, as we mentioned earlier, the

high school student must be aware that "not only words are written", but in the same proportionality, taking into account the pragmatic factors of the interactive process, when, where, what for, to whom, what day is today, at what moment of history, under what socio-political and cultural circumstances. Finally, the student must be aware of the restricted and immediate situation, as well as the historical contextualization that defines life in society.

Writing is an activity that manifests itself in discursive genres. Defining the genre of discourse to be produced must be the first obligation of any text production activity. In the context of high school, this is not always the case, since the term *school composition* ends up gaining the status of a "generic" text, following the model of the composition demanded by the ENEM or by college entrance examinations. Sometimes, without the necessary frequency of good writing practice, they propose the production of narratives (a short story, a chronicle, an experience report). However, too often is this writing imposed as a mere school exercise of "describing" a landscape, a character, etc., without this description being thematically situated or occurring within a previously defined discursive genre.

Writing is an activity that takes up other texts. Here is the very obvious principle that no one writes from scratch. It is the principle of Bakhtinian dialogism, of the social voices that speak, which are manifested in the voices of the subjects who write. It is also the principle of the relations established between texts, either by the resumption of the theme (thematic intertextuality), either through structure or discursive gender (intertextuality of form), or by the presentation of a discursive genre with form and / or function of other (intergenre), or by the manifestation of the discourses that texts convey (interdiscursivity), materialized in the strategies of saying, such as paraphrases, parodies, allusions, or even by compositional forms such as abstract, comment etc.

Finally, writing is an activity in relation to interdependence with reading. In the context of high school, all text production activities should be preceded by reading activities, in order to provide students with the contact with the subject, to enable the activation of previous knowledge, to enable the choice of point of view, as well as to enable the knowledge of the discursive genre to be written, besides contributing to the enrichment of the level of information (given / new relation) of the text to be produced.

These principles governing the act of writing must be operated in stages, which correspond to the stages of text production, which, according to Antunes (2003, pp. 64-66), should be summarized as follows:

1 - The planning stage, which corresponds to the processes of a) delimiting the theme of the text and what will give its unity; b) choose the objectives; c) choose the discursive genre; d) delimit the criteria of order of ideas; and, finally, e) predict the conditions of the readers and the linguistic form (more formal or less formal) that the text must taken;

2 - The step of writing, which "corresponds to the task of putting in paper, of recording what was planned. It is the stage of writing itself, of the register, when, concretely, the writer writes to follow the outlined plan and give shape to the projected object", to the text (ANTUNES, 2003, p. 55);

3 - The revision and rewriting stage, which corresponds to the process of analysis of what was written to make the decisions "of what remains and what must be left", of observing the factors of cohesion, of reviewing the structural and formal factors (from the surface of the text) such as the organization of paragraphs and periods, obedience to the orthographic system; to confirm if the objectives were achieved, to identify if there are divergences and contradictions in the development of the theme, if there is, finally, clarity in the development of the ideas, important for the establishment of the coherence of the text.

According to Bakhtin's (2003) perspective, the TPA is a discursive practice. In the same perspective, we propose that textbooks for secondary education be viewed as a discursive genre, a secondary (complex) genre, as we discuss in the next section

3 THE HSTB: SUPPORTS OF DISCURSIVE GENRES OR GENRES OF DISCOURSE?

The decision to classify the *high school textbooks* (HSTB) as genres of discourse or genre supports requires the prior analysis of the

relationship between the media supports and the texts / discourses they carry.

Marcuschi (2008, p.173) informs us that "There are still no systematic studies on the support of text genres. Only now do systematic investigations begin, and many are the questions to be investigated". For this very reason, we can add little to these questions since the purpose of our investigation was another. However, we certainly consider the relevance of the subject, because we perceive that the change of support substantially alters the meanings that can be attributed to a text or the perception of the manifestation of a discourse. A simple statement gains or loses truth value depending on the medium that supports or conveys it. "Tomorrow there will be no class" can acquire the meaning of important information for students and teachers of a primary school or the meaning of a "child's joke" if the text is written in the classroom, with clear signs that was written by one of the students in the class or if it comes as a "note to parents", reproduced and signed by the teacher or by the school principal. Of course, one can question that it was certainly the other elements of the context that determined the circumstantial meaning that could be attributed to the text. We do not deny it. However, we think it is important to include the support of texts / genres of discourse among contextualization factors, which is the same as affirming that the support of a discursive genre is as significant for the meaning of the text or manifestation of discourses as the paratextual information of knowing to whom can be attributed the authorship of the text of the example above or even the place and the date of the inscription.

In terms of discourse, different analyses can be made, with probably equal distinct results, if the inscription "I love New York", worldwide conveyed with the drawing of a red heart amid black letters replacing and signifying the word *love*, if such inscription appears on a white T-shirt, bought at a convenience store in Salvador, São Paulo or even New York City, or if it is written on the top of a travel agency's homepage or as a tattoo on the white skin of any American. In the first two situations a commercial meaning of appreciation of the city manifests itself in different ways on the web homepage and on the shirt; in the case of the tattoo, one can perceive a discourse of nostalgia or patriotism conveying the meaning of "love to my land", an affective declaration for the place of birth or adoption.

The discussion about the media supports becomes even more complex if we think about the difficulty we have in defining the nature of the communication vehicles: certainly the writing procedures of an advertisement are not the same if they are to be broadcast by a local radio, by a television channel, through a website or on the sheets of a weekly or monthly magazine. Also, information about the quality / nutritional value of a food product gains differentiated contours if they are conveyed in a discursive genre on the packaging of the product or if contained in a diet book.

Marcuschi (2008, pp. 174-5) defines media support in the following terms: "we understand here as support of a discursive genre a physical or virtual locus with a specific format that serves as the basis or environment for setting a discursive genre materialized as a text". The author also makes distinctions between *conventional* and *incidental* supports. The first would be those "which were elaborated in view of their function of carrying or fixing texts" (MARCUSCHI, 2008, p. 177); while the latter "operate as occasional or eventual supports", and that "in principle any physical surface can, in some circumstances, function as a support" (idem).

Among the various examples of conventional media support presented by Marcuschi (2008), such as the daily newspaper, the weekly or monthly magazine, the radio, the television, the telephone, the bulletin board etc., we find the book and the textbook. For Marcuschi (2008, p.179), in terms of discussion about media support, there is no relevant distinction between book and textbook, "since these are similar phenomena." However, the author argues that there are specific elements of the textbook, especially as regards its functionality, which makes the distinction between these supports relevant. Marcuschi (2008) draws attention to the aspect of functionality rather than function, since for him a letter, a poem, a comic, and so on would continue to be what they are without changing their characteristics because they have migrated into a textbook. These discursive genres, however, within a novel would lose their characteristics, as also Bakhtin (2003) argues in the definition of secondary (complex) genres.

For Marcuschi (2008, p.179), "the textbook is clearly a text support", especially the textbook of Portuguese Language Teaching, which would include a wide range of genres, with emphasis on the genres of the pedagogical discourse, beyond those of circulation outside the school and inserted inside the textbook, such as the text explanation, the school exercises, the school composition, the instruction for the text production, among others.

As can be seen, Marcuschi (2008) considers the HSTB as supports that hold sets of genres and the TPA as a specific text genre. In a position that differs from that of Marcuschi (2008), Clecio Bunzen and Roxane Rojo (2005) consider the HSTB, based on studies aimed at the analysis of Portuguese language textbooks, as a statement in a discursive genre, in the sense of discursive genres expressed in the texts of the Bakhtin's Circle (BAKHTIN, 2003, 2004 etc.). For these authors, the HSTB are historically dated phenomena that aim to serve the interests of a sphere of production and circulation, from which they derive their themes, forms of composition and style:

In this work, however, we are arguing that there is rather discursive unity, authorship and style in the textbook, provided through flows and alignments of the authorial discourse, responsible for the articulation of texts in diverse genres and that this process indicates much more the production of statements in a genre of discourse than a set of texts in a medium, without a specific alignment, without style and without authorship. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86).

Bunzen and Rojo's arguments are that the authors of the HSTB and all the agents involved in the process of their elaboration produce statements in a genre of discourse, since, as Bakhtin (2003, 2004 ...) mentions, any form of verbal interaction, spoken or written, actualizes consecrated forms of expression and is moved by the will to saying of a speaker, manifested through a discursive genre (BUNZEN, ROJO, 2005, p. 86). In this sense, according to these authors, the HSTB have *themes*, which are the objects of teaching, a *specific interlocutive expectation*, represented by the students and teachers of the public and private institutions that adopt the HSTB, editors of the manuals and evaluators who rate, approve or disapprove the HSTB to be part of the PNLEM or not. The HSTB would also have their own *style*, easily perceived in our research by the description we make of the TPA within each collection analyzed, as we show in the next section. For this reason, in this work, we agree with Bunzen and Rojo (2005) and accept the conception that the HSTB are discursive genres (secondary, complex, as said by Bakhtin, 2003), which leads us to conceive The TPA as discursive practices that constitute themselves within the HSTB genre.

4 THE ANALYSIS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING TEXTBOOK - COLLECTION 10: THE NEGATION OF WRITING

The Collection 10, Portuguese Language Teaching, although it is constituted by a single volume, it does not present significant differences in relation to Collection 09, of three volumes. This textbook is also divided into three independent parts: "Literature", "Grammar" and "Composition and Reading", and only in this last part there were the text production activities. The observation of the titles of chapters (1 to 24) in the third part of this textbook gives us some clues to the conceptions of language and text (and, consequently, the work of reading and writing) that underlie the text production activities present in this manual - Part Three: Writing and Reading: Liberation of language and thought; Imagination exercises; Reading: text interpretation and analysis; Experience enumerations (1st part); Experience enumerations (2nd part); The narration; The dissertation; Description: sensitivity and imagination; Experiences of in-depth description; The world narrated; Starting the story; The presentation of the character; The construction of the plot; Linear and nonlinear plot; Narrator: the voice that tells the story; The world of dissertation; The delimitation of the theme; Assuming a point of view; The causal argument: the why (s); The importance of example; The structure of the text; Logical-expository games; The argumentative language.

As can be inferred, even by the first chapters, in that book the language is conceived as a representation of thought. The texts that begin the chapters, offered to the reading, are literary texts, fragments of poems of authors such as Álvaro de Campos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, among others. In this way, we perceive that writing, text production means, from this perspective, "the letting go of imagination" to imitate the "good writers".

Similarly to Collection 09, the text production activities of this textbook are not based on any theory of textual / discursive genres. The authors of this collection follow the classic typology of text production based on the text types, that is, in the linguistic sequences that goes from the description / narration to the dissertation. Although it is a material also conceived for the primary function of

teaching how to write, we note the absence of any observation about the diversity of discursive genres that circulate in society, about the existence of texts that have multiple types, about the relation between the meanings of the texts and the conditions of production, with the broad and restricted historical-social context. In this way, we realize that the TPAs present in this manual are, as in the previous collection, mere exercises in language, which means that the written production of the student is not really an act of communication and interaction with the other, receptor of his discourse and text, coenunciator, subject of his interaction. Moreover, from this perspective, one does not perceive "the other on the other side of the line", as in the beautiful metaphor created by Irandé Antunes (2003).

In the collection under analysis, the TPAs related to description and narration suggest only the production of literary texts. On the other hand, the TPAs that focus on the type of dissertation (expository or argumentative) work in the perspective of college entrance examination composition or the ENEM's composition, suggesting that the only function for the teaching of writing in the secondary education is the formation of literary writers and the preparation for the future use of the writing skills in contests. With such view, this textbook denies to the high school student the possibility of being, in his contemporaneousness, in the daily school life, an authentic user of the language, able, through his texts, to interact with the world, to construct it and modify it.

For all this, we see that this collection, as well as the previous one, even though language is the object of study / teaching, and the written modality is the most valued because it is even confused with schooling, it contributes little to the development of proficiency in writing texts by the high school student, since it does not allow him to participate in real, authentic situations of using of the written language, capable of making him act as an active, dynamic and competent subject, as we are all, speakers of Portuguese. The analysis of the TPAs present in this collection allowed the perception of the following results:

In relation to the *textual typology* question, this didactic book does not present diversity of discursive genres nor of textual types, since it proposes the TPA from exercises from the classic typology, intrinsically a school typology. The diversity of discursive genres that circulate in abundance in the social environment they present, as they structural characteristic, the simultaneity of types, with one or two in predominance. Likewise, in this textbook there is no diversity of varieties or styles that fit the conditions of production.

As for the *conditions of production* question, we can mark as negative all its constituents. In some TPAs, there is a command "show your text to a classmate", without explaining, however, the reasons why the high school student should do it, or without proposing a revision for the text produced. As for the question of contribution to the construction of textuality by the student, all items also seem negative to us. Unlike Collection 09, this Portuguese Language Teaching textbook does not propose consistent, relevant, or meaningful themes. The contribution to the construction of the compositional form was negatively marked because the instructions regarding the textual type under study do not account for textuality at the levels of cohesion and coherence, as for the thematic continuity, the progression of the theme, the articulation between periods and paragraphs, nor to intertextuality, nor does it refer to the need for the text not to be contradictory (non-contradiction).

From the *formulation aspect of the proposals*, perhaps we could positively mark only the variety items in the formulation and progression of the activities. However, if we do so, we must emphasize that the implicit progression in the TPA does not necessarily follow the criterion of providing progress in student writing, gradually increasing the degree of complexity, but rather the simple obedience of a pre-established order: description / narration in the first year high school, dissertation in the second, revision and training for college entrance examination testes or to the ENEM in the third year. We cannot also mark as correct proposals for text production that do not seem to us to be meaningful for students' learning. All items of the evaluation of the texts produced can also be negatively marked, since in the TPA under analysis there is no mention of the evaluation process of the texts. All these conclusions are summarized in Table 01², below:

² Analytical table of the TPAs, adapted from Costa Val (ROJO; BATISTA, 2003, p.130). What we call here as collection may refer to the three volumes of textbooks, corresponding to the three series of high school in Brazil (1st to 3rd year) or to a single volume, intended be used through all the years of high school.

TEXT PRODUCTION ACTIVITIES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING TEXTBOOK – COLLECTION 10	PRESENCE / ABSENCE OF THE FOLLOWING CHARACTERISTICS AND THE IDENTIFICATION OF THE TPAs		
Textual typology	YES	NO	TPA
Diversity of discursive genres and textual types		X	
Diversity of varieties and styles adequate to the production situation		X	
Production conditions			
Explication of the condition for text production:			
a) Indication of the objective for production		X	
b) Indication of the recipient for the text		X	
c) Indication of the social context of circulation of the text		X	
d) Indication of the vehicle or the media support		X	
e) Indication of the discursive genre		X	
f) Indication of the variety and/or style		X	
Proposal of socialization of the texts produced		X	
Contribution to the construction of the textuality by the student			
Contribution to the thematic elaboration		X	
Contribution to the construction of the compositional form of the text		X	
Contribution to the elaboration of the text in accordance with the conventions of writing		X	
Contribution to the operations required in production			
a) Planning proposals		X	
b) Proposal for revision of the text		X	
c) Proposal for re-writing of the text		X	
Formulation of the proposals			
Adequacy in relation to the objectives		X	
Variety in formulation	X		27, 28, 29
Clarity and correction in formulation		X	
Progression in the activities	X		27, 28, 29
Evaluation of the produced texts			
Significant presence of self-evaluation proposals		X	
Presence of proposal of collective evaluation in classroom		X	
Presence of reading / evaluation suggestions by readers outside the school situation		X	

Table 1: Situation of the TPAs in the Portuguese Language Teaching textbook – Collection 10

5 ANALYSIS OF THE TPAS IN THE MATHEMATICS TEXTBOOKS: INTERTEXTUALITY AND INTERDISCURSIVITY IN EVIDENCE

The collection of Mathematics that we analyze presents a differentiated perspective regarding the written text production activities. In quantitative terms, we found twenty-three TPAs, most of them without specifying the genre to be produced, and others varying from reports, posters, panels and even the suggestion of producing a "narrative booklet".

We can safely say that the authors of the collection are aware of the need to guide the student to the minimum instruments to the work of text production, including the need to specify the genre. There is a relative diversity of discursive genres and textual types to be produced. Although we identified WSG (*without specified genre*) as an acronym used to identify text production activities that do not explicitly named discursive genre by the authors, the TPA analysis of this collection, as a whole, enables us to infer that the intention of the authors is that the high school students produce brief biographies of certain philosophers or mathematicians, whose "plot" or guiding theme (point of view) of the text is the historical-social context and the production of mathematical knowledge related to the work of the philosopher or mathematician under study.

In addition, we counted twenty-three activities that specifically referred to the production of written texts, but, throughout the collection, other discursive genres were mentioned, with the same objectives and the same declarative regularity. We found suggestion of production and presentation of debates, exhibitions, lectures etc., events and genres that, because they are formal, necessarily demand the assistance of writing. However, in spite of this "awareness of the discursive genres" by the authors, in none of these activities do we find definition of any of the suggested genres, nor any indication of how the genres are structured or how they function. There is an enunciative regularity that tends towards the formal records of written production. We can also understand the assumption that students already know the genre, in the sense of how to produce it with ease, or even the assumption that it would not be the obligation of the textbook to provide guidelines on how to write them. The authors just provide the commands "each group should produce a report," "we suggest you and your group of classmates to construct a panel whose theme is: 'Geometry and art'."

However, despite this absence of a more significant work in relation to the discursive genres to be produced, the analysis of the activities in general allows us to affirm that this collection of Mathematics textbooks brings important contributions to the proficiency of written texts by the high school student, since the activities are well formulated, they present a good historical contextualization, which allows the student's production to access the knowledge available in the *scientific memory*, that is to say, through intertextual and interdiscursive relations the student finds support in the texts present in the books and reference sources cited, suggested in the activities themselves. Only these, contextualization and informativeness (obtained by intertextual and interdiscursive relations) are not enough, but they are undoubtedly a good basis for a richer and, perhaps, more authentic textual production. The analysis of the Mathematics collection allowed us to identify the following situation of the TPA included in it:

As for the *textual typology question*, there is a relative diversity of discursive genres and textual types to be produced. Relative diversity, we repeat, since the collection presents as text production activities suggestions of "brief biography" (WSG), reports, posters, panels and narrative booklet, without any specification of the textual type to be produced, except in the "booklet", in which the narrative is specified. In addition, there is also the problematic of the ambiguity of the "posters" and the "panels" being considered discursive genres or simple supports of genres. In our classification, we decided to include them in the category of genres, as Costa (2009) did, considering the "content" of the activity suggested to the students, that is, the work of composition of these genres, since

the activities in which they appear do not differ from others, where other discursive genres are suggested, thematically well oriented. In relation to the item *diversity of varieties* and *appropriate styles* to the production situation, we can affirm that the subtended styles are adequate and diverse to the formal context of writing, which is not necessarily the diversity of contexts.

As for the *production conditions*, we found only as positive that fact that the activities are well delineated, in the sense that the high school student can readily understand the purpose of the text to be produced, which is the historical contextualization of the knowledge of Mathematics to be studied in the unit of the book. There is also the proposal of socialization of the texts, since the activities must be done in a group and there is also the suggestion of exchanging texts among the groups. In this regard, however, the TPA lacked guidance for the dissemination of texts to readers outside the school situation or, at least, outside the classroom.

Regarding the question of *contribution to the construction of textuality by the student*, we perceived as quite positive the contribution to the thematic elaboration, since the activities are rich in information, with auxiliary and complementary texts and also sections adjacent to the TPA with indications of other bibliographical references, besides indications of internet sites where the student can obtain additional data about the topic to be written. In addition, the text to be produced precedes the study of the mathematical content itself, which is, therefore, an activity of contextualization, as we have already stated. As for this question, the TPAs present in this collection do not contribute to the elaboration of the compositional form of the text, since there isn't any reference to the textual structure or the form of the genre. We also noticed that there was no contribution to writing the text according to the conventions of writing.

With regard to the *contribution to the operations required in production*, we found a proposal for planning, revision and re-elaboration of the texts, as can be seen in the TPA 04 and 06. In these activities, we see the synthesis of these processes in statements such as "Increase your knowledge of the subject by doing a research with your group of classmates to obtain data that allow the elaboration of a text whose title is 'Euler and historical contextualization' "and" Discuss with your group of classmates the strategies to be used in the research, through the collection of data, organization, analysis and structuring of the text" and also "Go back to the text, evaluate the criticisms noted, discuss whether they contribute to improve it and do the final writing".

With regard to the *formulation of the proposals*, we have already been categorical in affirming that TPAs are well structured, with clear objectives, variety in formulation (although maintaining a certain regularity) and even if there is no progression in activities, the level of complexity fits the content and the historical context to be studied.

Regarding the *evaluation of the texts produced*, there is, in almost all the TPAs, the concern of the authors for the texts to be evaluated by the classmates and by the teacher. There's also a suggestion that the students should submit the texts to criticism, to ponder to see if they contribute or not to the improvement of texts. After this process, the authors then suggest the rewriting of the texts. However, there's lack of explicit submission of the texts to readers outside the school situation, at a time of, perhaps, culmination, exhibition of the "final product" of the activities. Table 02, below, represents the summary of these conclusions:

TEXT PRODUCTION ACTIVITIES IN THE MATHEMATICS TEXTBOOK – COLLECTION 04	PRESENCE / ABSENCE OF THE FOLLOWING CHARACTERISTICS AND THE IDENTIFICATION OF THE TPAs		
Textual typology	YES	NO	TPA
Diversity of discursive genres and textual types	x		4, 5,6, 7
Diversity of varieties and styles adequate to the production situation	x		4, 5,6, 7
Production conditions			
Explication of the condition for text production:			
a) Indication of the objective for production	x		4, 5,6, 7
b) indication of the recipient for the text		x	
c) indication of the social context of circulation of the text		x	
d) indication of the vehicle or the media support		x	
e) indication of the discursive genre	x	x	4, 5,6, 7
f) indication of the variety and/or style		x	
Proposal of socialization of the texts produced	x		4, 5,6, 7
Contribution to the construction of the textuality by the student			
Contribution to the thematic elaboration	x		4, 5,6, 7
Contribution to the construction of the compositional form of the text		x	
Contribution to the elaboration of the text in accordance with the conventions of writing		x	
Contribution to the operations required in production:			
a) planning proposals			
b) proposal for revision of the text	x		4, 5,6, 7
c) proposal for re-writing of the text	x		4, 5,6, 7
Formulation of the proposals			
Adequacy in relation to the objectives	x		4, 5,6, 7
Variety in formulation	x		4, 5,6, 7
Clarity and correction in formulation	x		4, 5,6, 7
Progression in the activities		x	
Evaluation of the produced texts			
Significant presence of self-evaluation proposals	x		4, 5,6, 7
Presence of proposal of collective evaluation in classroom	x		4, 5,6, 7
Presence of reading / evaluation suggestions by readers outside the school situation		x	

Table 2: Situation of the TPAs in the Mathematics textbook – Collection 04

6 CONCLUSIONS

What conditions of writing are offered to high school students through the text production activities present in the textbooks provided by the Brazilian National Book Program for Secondary Education (PNLEM)? To what extent do the text production activities present in recent editions of high school textbooks contribute to the formation of producers of authentic texts? What discursive genres are suggested as text production activities in high school textbooks? What theoretical conceptions and / or presuppositions about language and text can be inferred from the analysis of the text production activities present in recent editions of high school textbooks? Based on these questions, the accomplishment of the research and the writing of the doctoral thesis from which this article proceeds, as a very brief summary, allowed us to reach the following results:

The text production activities investigated did not satisfy satisfactorily the criteria of the analysis that we undertook, so that we can conclude that the TPA presented in the high school textbooks distributed by the PNLEM 2009 and adopted by the three schools of our relationship do not contribute to the development of the proficiency in the production written texts by students. The text production activities lack suggestions to work with the diversity of discursive genres, types and styles that fit the production situation. The conditions of production of texts as they are produced and put into circulation daily and in everyday life in society, beyond the walls of the school, are not respected in these TPA. There is no contribution to the construction of the students' textuality. The proposals for the production of texts are not well formulated and in most TPAs there is no suggestion to evaluate the texts produced.

From the textbooks investigated, only those of Mathematics present text production activities that can contribute more significantly to the development of skills and abilities in written text productions, since they answered affirmatively to the majority of the criteria of the table of analysis.

To return to Antunes (2009), we remember that for this author '*the failure of writing in school is a responsibility more of other factors than that of the linguistic component*' (ANTUNES, 2009, p. 167, original italics). In other words, if students fail to learn how to write, it is not because they lack linguistic competence for such an undertaking, but because they lack the appropriate guidelines and conducive conditions to the use of writing. The teachers and authors of the textbooks lack the discernment to imagine them, the students, to perceive them, to look at them and to see them as authentic users of the language and, as such, able to learn how to write with ease and full of meaning. For that, a radical (from root!) change is necessary in the conception of language and text, in order to allow another order of discourse to emerge fully, that of the discourse against authoritarianism that can be perceived in the traditional text production activities in high schools.

REFERENCES

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. *Português: língua, literatura, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2005. (Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio)
- AMARAL, Emilia et al. *Novas palavras: português, ensino médio*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 73-117.

COSTA VAL, M. da G.. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLANETTO, Maria Marta. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SANTOS, A. P. dos. *Sobre o conteúdo de língua portuguesa: discursos em oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, A. P. dos. *Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio: dos gêneros textuais à análise de discurso*. 2010. 176f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, C. X. da; BARRETO FILHO, B. *Matemática aula por aula*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. (Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio)

Recebido em 09/10/2016. Aceito em 22/03/2017.

PROSÓDIA E CONSTRUÇÃO DE *ETHÉ* DISCURSIVOS EM CRIMES VIA TELEFONE

PROSODIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL *ETHÉ* DISCURSIVO EN DELITOS PRACTICADOS A
TRAVÉS DEL TELÉFONO

PROSODY AND DISCURSIVE *ETHÉ* CONSTRUCTION IN TELEPHONE CRIMES

Welton Pereira e Silva*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mônica Santos de Souza Melo**

Universidade Federal de Viçosa

Rony Petterson Gomes do Vale***

Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar a forma como determinadas características suprasegmentais, relacionadas à prosódia, podem contribuir para construção e manutenção de certos *ethé* discursivos, que visam a legitimar o sujeito argumentante. Baseamos a análise do *corpus* no referencial teórico e metodológico da Teoria Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2012, 2015), bem como em Perelman e Tyteca (2005). O *corpus* é constituído por duas gravações telefônicas de golpes do falso sequestro e uma gravação de golpe da recarga premiada. Após a análise do material empírico, notamos que certas marcas prosódicas, como o ritmo e a entonação, podem contribuir para a constituição do *ethos de potência* por parte do criminoso, bem como para a construção do *ethos de competência*. A construção do *ethos*, da imagem de si, através do discurso, é uma forma de o sujeito argumentante garantir a legitimidade para sua pessoa e a credibilidade para seus argumentos.

PALAVRAS-CHAVE: Prosódia. *Ethos* discursivo. Argumentação.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar como ciertas características suprasegmentales relacionadas con la prosodia pueden contribuir a la construcción y mantenimiento de ciertos *ethé* discursivos destinados a legitimar el sujeto que habla. Basamos el análisis del *corpus* en la Teoría Semiolinguística del Discurso (CHARAUDEAU, 2012, 2015), así como en Perelman y Tyteca (2005). El *corpus* se compone de dos grabaciones de los “golpes do falso sequestro” y una grabación de “golpe da recarga premiada”. Tras el análisis del material empírico, observamos que ciertas marcas prosódicas, como el ritmo y la entonación, pueden contribuir a la formación del ethos de potencia por el criminal, así como en la construcción del ethos de competencia. La construcción del

* Doutorando em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa pela na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: weltonp.silva@hotmail.com.

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada IV da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: monicassmelo@yahoo.com.br.

*** Doutor em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ronyvale@gmail.com.

ethos, la imagen de sí mismo a través del discurso, es una forma para que el sujeto garantice la legitimidad de su persona y la credibilidad de sus argumentos.

PALABRAS CLAVE: Prosodia. Ethos discursive. Argumento.

ABSTRACT: This study aims to present how certain suprasegmental characteristics related to prosody can contribute to the construction and maintenance of certain discursive *ethé* that seek to legitimatize the subject that argues. We based the analysis of the *corpus* on the theoretical and methodological framework of the Theory Semiolinguistics of Discourse (CHARAUDEAU, 2012, 2015) and Perelman and Tyteca (2005). The *corpus* consists of three phone records originating from fake kidnapping strokes and a recording of prizewinning cellphone recharge. After the analysis of the empirical material, we noted certain prosodic brands such as rhythm and intonation may contribute to the formation of *ethos of potency* by the criminal, as well as the construction of the *ethos of competence*. The construction of the *ethos* is a way that the subject ensures legitimacy for his person and credibility to their arguments.

KEYWORDS: Prosody. Discursive *Ethos*. Argumentation.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, com o apoio da Capes. O objetivo dessa pesquisa foi procurar entender a forma como os criminosos constroem seus argumentos de modo a convencer as vítimas acerca da veracidade de suas informações, em dois tipos de crimes praticados através do telefone: os golpes do falso sequestro e os golpes da recarga premiada. A pesquisa, portanto, vincula-se à Linguística Forense, por tentar entender o funcionamento argumentativo no interior de duas práticas criminosas distintas.

Neste artigo, em particular, procuraremos demonstrar que determinadas características linguísticas, relacionadas à prosódia, portanto, de natureza suprasegmental, podem contribuir para construção e manutenção de determinados *ethé* discursivos. O *ethos* pode ser entendido como a imagem construída pelo sujeito, que argumenta através de seu discurso. Essa imagem é construída visando a garantir a *legitimidade* do argumentante e a *credibilidade* a seus argumentos.

Dessa forma, na primeira parte deste manuscrito, apresentamos a noção de *ethos* na Teoria Semiolinguística, entendendo a argumentação sob o ponto de vista da Nova Retórica. Além disso, nessa parte, discorremos a respeito de nosso *corpus* de pesquisa, constituído por dois diferentes gêneros. Posteriormente, na seção dois, apresentamos algumas ideias concernentes ao auxílio de determinadas marcas prosódicas na construção de *ethé*. Por fim, na terceira parte, procuramos demonstrar, através de algumas análises auxiliadas com recurso ao software PRAAT¹, um programa de análise acústica, que determinadas marcas prosódicas podem ser determinantes na construção, na manutenção e mesmo na desconstrução de certas imagens discursivas.

2 A NOÇÃO DE ETHOS DISCURSIVO NA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

Na obra clássica intitulada *Retórica*, Aristóteles apresentou-nos três espécies de provas artísticas através das quais o orador pode embasar seus argumentos. Dentre essas provas, o *ethos* era aquela relacionada ao caráter do orador, sua ascendência familiar, seu modo de se vestir, sua fama na pólis etc. Ou seja, o *ethos* contribuiria para que os argumentos do orador fossem credíveis ou legitimados pelo fato de serem proferidos por alguém que detinha a legitimidade e a credibilidade adequadas. Para Aristóteles (2005, p. 96):

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida. É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador; pois não se

¹ O PRAAT é um programa de análise de voz desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, ambos do Institute of Phonetic Sciences da Universidade de Amsterdam. O programa pode ser obtido gratuitamente através do site oficial: <www.praat.org>.

deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala, como aliás alguns autores desta arte propõem, mas quase se poderia dizer que o carácter é o principal meio de persuasão.

Já recentemente, os estudos em argumentação, nomeadamente no âmbito das teorias da Análise do Discurso, voltaram seu interesse para a noção aristotélica de *ethos*, mas adaptando-a. Agora, o *ethos* passaria a ser a imagem de si construída pelo orador através de seu discurso, ou seja, como ele se mostra, como ele formula seus enunciados para garantir a adesão do público destinatário de seu argumento.

Para certos autores, como Maingueneau (2008) e Charaudeau (2015), certas questões relativas à vida social do orador também contribuem para a consolidação dessa imagem discursiva. Assim, no presente estudo, filiamo-nos aos postulados teóricos e metodológicos da Teoria Semiolinguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau, para quem:

O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2015, p. 115)

Dessa forma, podemos notar que, para a Semiolinguística, a imagem discursiva do sujeito que argumenta é corroborada pela identidade social deste mesmo sujeito. Sobre as noções de identidade social e identidade discursiva, Charaudeau (2009) esclarece-nos que a identidade social seria formada pelas características biológicas e sociais do sujeito, estando relacionada a sua *legitimidade*, seu “direito à palavra”. É interessante ressaltar que essa identidade social pode ser mascarada ou alterada pelo sujeito em seu discurso. Por sua vez, a identidade discursiva depende das estratégias da *credibilidade* e de *captação* e pode ser entendida como a identidade construída pelo sujeito em seu próprio discurso.

Relacionada, então, à identidade social e à identidade discursiva, a noção de *ethos* nos remete à imagem construída pelo sujeito através do que ele diz, visando a atender às estratégias discursivas da *credibilidade* e da *legitimidade*. Através da primeira, o sujeito enunciador - ou seja, o sujeito projetado no discurso - tenta garantir que o sujeito destinatário, seu interlocutor ideal, acredite em suas palavras. Através da estratégia da *legitimidade*, esse sujeito procura mostrar-se como legitimizado, detentor do “direito à palavra”, já mencionado acima. Essas estratégias são utilizadas devido ao princípio da *influência* da troca comunicativa, já que, em todo ato linguístico, o sujeito enunciador procura influenciar seu destinatário. Podemos perceber, então, que a Semiolinguística entende que o processo argumentativo pressupõe a adesão do sujeito destinatário, o auditório do sujeito que argumenta. Esse é o princípio norteador da Nova Retórica, proposta por Perelman e Tytche (2005, p.50), que explicam-nos que o objetivo da argumentação consiste em “[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação pretendida ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.”.

No presente trabalho, conciliamos a visão teórica da Nova Retórica ao que a Semiolinguística apresenta-nos acerca da prática argumentativa. Assim, veremos, a partir da análise do nosso *corpus* nas próximas seções, que certas particularidades linguístico-discursivas são também cruciais para a construção e, principalmente, para a manutenção de determinados *ethos*, que visam à adesão do auditório. Desse modo, além do conteúdo proposicional do ato discursivo, o sujeito pode lançar mão, por exemplo, de certos recursos de natureza prosódica para corroborar a imagem que ele deseja construir de si mesmo. Dentre esses recursos, veremos que alguns parecem ser conscientes, enquanto outros parecem fazer parte da natureza da linguagem e do discurso.

Para a realização desta pesquisa, debruçamo-nos sobre a análise de dois textos oriundos de gravações telefônicas referentes ao crime conhecido como golpe do falso sequestro e um texto oriundo de uma interação relativa aos chamados golpes da recarga premiada. A escolha do material se deu pelo fato de os dois tipos de golpes serem efetuados, principalmente, através da interação telefônica, portanto, do discurso. No primeiro tipo de golpe, os criminosos fazem uma ligação aleatória e, ao serem atendidos, afirmam estar em posse de um familiar da pessoa que atendeu a ligação. Assim, eles procuram convencer a possível vítima a efetuar o pagamento

do falso resgate e, caso ela acredite em suas palavras, poderá efetuar o pagamento e consumar o crime. Nos golpes da recarga premiada, por sua vez, após receber uma mensagem SMS, caso a possível vítima efetue a ligação solicitada na mensagem, é atendida por um criminoso que se passa por um representante comercial de uma empresa, que entregaria o suposto prêmio à vítima. Através de argumentos que simulam uma ligação de *telemarketing*, caso o sujeito que efetuou a ligação não perceba o teor falacioso da interação, poderá transferir uma determinada quantia monetária para uma conta bancária fornecida pelos criminosos.

As gravações dos golpes do falso sequestro foram conseguidas pela Polícia Civil do Rio de Janeiro e disponibilizadas pela Revista Veja na modalidade *online*. A gravação do golpe da recarga premiada, por sua vez, foi obtida a partir do site *You Tube*. Após a audição exaustiva de cada interação, foi realizada a transcrição do conteúdo linguístico de modo a tornar mais viável a análise, que poderá ser vista na terceira seção deste trabalho.

3 PROSÓDIA E *ETHOS*: MARCAS ACÚSTICAS E CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DISCURSIVA

No presente estudo, compartilhamos do pensamento de Maingueneau (2000), para quem a Análise do Discurso não deve abster-se de procurar dialogar com as demais disciplinas linguísticas. Para ele: “Embora a análise do discurso, por sua própria natureza, se encontre num cruzamento de ciências sociais, e embora os analistas do discurso se interessem pelo discurso por razões filosóficas ou sociológicas, penso que a análise do discurso deve manter sua relação privilegiada com a linguística.” (MAINGUENEAU, 2000, p. 4).

Levando-se em conta que o discurso é construído, de modo basilar, pelo uso que diferentes sujeitos fazem da língua em determinado contexto sócio-histórico, tentaremos mostrar que, mesmo o nível fonético com seus aspectos suprasegmentais, pode contribuir para a construção dos sentidos negociados pelos sujeitos que participam de um ato de linguagem, analisando algumas construções de imagens de si que são auxiliadas por recursos prosódicos.

Algumas características acústicas da fala podem dar certas pistas a respeito da idade, da procedência geográfica, do gênero e mesmo do estado emocional do sujeito falante. Essa possibilidade é utilizada por pesquisadores da Fonética Forense que, auxiliados pela Sociolinguística Variacionista, podem construir o perfil linguístico de um determinado locutor. Observemos o que dizem-nos Foulkes e French (1999, p. 329, tradução nossa):

Uma combinação de análises fonéticas e sociolinguísticas podem ajudar a estabelecer informações sobre o ‘background’ do falante. Os perfis linguísticos dos falantes são regularmente requisitados nos estágios iniciais de sequestros, onde uma gravação da voz do sequestrador pode ser a única pista de sua identidade. Podem ser recolhidas informações acerca do sexo, idade, procedência geográfica e posição social do falante, bem como algumas idiossincrasias como desordens de fala.

Percebemos, então, que certas marcas de natureza acústica podem nos fornecer pistas acerca da identidade social do sujeito que argumenta. Neste artigo, tentamos avançar um pouco mais nessas reflexões e entendemos que, assim como as características acústicas de um determinado enunciado podem transmitir algumas pistas individuais de um falante, certas marcas prosódicas e, portanto, também acústicas, podem ajudar na construção da identidade discursiva que o locutor deseja demonstrar. Ou seja, essas marcas prosódicas podem servir como auxílio na construção do *ethos*, conforme mostram-se, direta ou indiretamente, Charaudeau (2015), Maingueneau (2008) e Galinari (2011).

Em Charaudeau (2015), encontramos o *procedimento expressivo* do “falar forte” e do “falar tranquilo” que, para o autor, auxiliam na construção de *ethos* políticos relacionados ao poder, à liderança combativa no caso do “falar forte” e a uma imagem de inteligente, de chefe, de alguém dotado de caráter no caso do “falar tranquilo”. Ambos os procedimentos expressivos são formados pela combinação do ato discursivo com elementos extralingüísticos, como a vestimenta, o porte, a decoração do ambiente.

No que diz respeito à enunciação em si, Charaudeau (2015, p. 172) afirma que o “falar forte” é evocado com a utilização da voz “bem timbrada, capaz de ocupar um grande auditório com ressonância” e com a utilização de uma dicção relativamente acelerada, mas com uma pronúncia bem articulada. Já o falar tranquilo se caracteriza “por uma dicção lenta, mas acompanhada de um tom de voz que não é nem terno nem estrondoso”. Podemos observar que, para Charaudeau, ao lado de questões de diversa natureza linguística ou extralingüística, elementos de natureza prosódica como o tom de voz e o ritmo contribuem para construção e elaboração do *ethos* discursivo. Já Maingueneau (2008) deixa claro que o tom de voz seria um dos componentes do que ele chama de *ethos mostrado*.

Além de Charaudeau (2015) e Maingueneau (2008), baseamo-nos em Galinari (2011), para quem “a estrutura prosódica, por exemplo, enquanto *logos-rítmico*, é capaz de construir, durante a enunciação, alguma imagem de seu emissor (*ethos*) e/ou suscitar emoções nos interlocutores (*pathos*)” (GALINARI, 2011, p. 102, grifos do autor). Assim, vemos que, para esse autor, certas estruturas prosódicas também podem auxiliar na construção da imagem do emissor, embora estejam relacionadas ao *logos*.

A respeito da prosódia, esta pode ser entendida como o estudo da maneira como as propriedades relativas aos sons (intensidade, altura e duração) funcionam nas línguas orais em geral (MATEUS et al., 2005, p.240, grifos no original). Dessa forma,

De um ponto de vista fonológico, as línguas utilizam essas propriedades com objectivos diversos: (i) para marcar os limites das unidades (o acento pode indicar o fim ou o início da palavra; a curva de entoação pode igualmente marcar os limites de unidades prosódicas); (ii) para criar oposições distintivas (nas línguas tonais, o tom de uma sílaba, por contraste com os tons das que a rodeiam, pode opor significados entre duas palavras cujos segmentos são iguais tendo, assim, uma função distintiva); (iii) para distinguir significados globais de construções frásicas (a entoação é usada frequentemente para diferenciar uma interrogação de uma afirmação, por exemplo).

Observamos, portanto, que as características referentes à intensidade, à altura e à duração de um determinado enunciado poderão servir como pistas que ajudam o interlocutor a compreender de forma mais adequada o enunciado proferido pelo locutor. Assim, a utilização desses marcos linguísticos auxilia no processo de produção do ato de linguagem, desde o caráter distintivo em línguas tonais até a ajuda em questões semânticas e pragmáticas (como reconhecer uma ordem, um pedido, uma pergunta). Baseando-nos nesse ponto de vista, podemos perceber que a intensidade, a altura e a duração de determinados elementos do enunciado podem auxiliar os participantes de uma determinada situação de comunicação a alcançarem seus objetivos comunicativos através, principalmente, de estratégias discursivas atreladas ao *ethos*.

Para explicar essas ideias de forma mais adequada, na próxima seção, apresentamos a análise de determinados *ethos* discursivos construídos por criminosos, visando a persuadir as possíveis vítimas dos crimes via telefone aqui analisados.

4 CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS E *ETHOS* EM CRIMES VIA TELEFONE

Começaremos a explicar o posicionamento anteriormente explicitado, a partir da análise de um determinado momento em um dos textos do nosso *corpus*, no qual ocorre uma situação em que o sujeito argumentante, passando-se por um sequestrador que liga para uma mãe de modo a negociar o pagamento de um resgate relativo ao suposto sequestro de sua filha, recorre ao uso de um vocábulo proferido em tom mais elevado, de modo a demonstrar uma possível insatisfação com o rumo tomado pela negociação. As letras em caixa alta representam a intensidade elevada do tom de voz:

- a) Olha só, se a senhora não querer negociar, eu vou desligar o telefone e vou matar a sua filha, PORRA!

Em uma análise da natureza acústica desse trecho, obtido com recurso ao programa PRAAT, podemos observar o contraste entre a intensidade dos elementos que compõem o enunciado, contraste perceptível através da linha amarela que demonstra os contornos da intensidade no decorrer do tempo (aproximadamente cinco segundos):

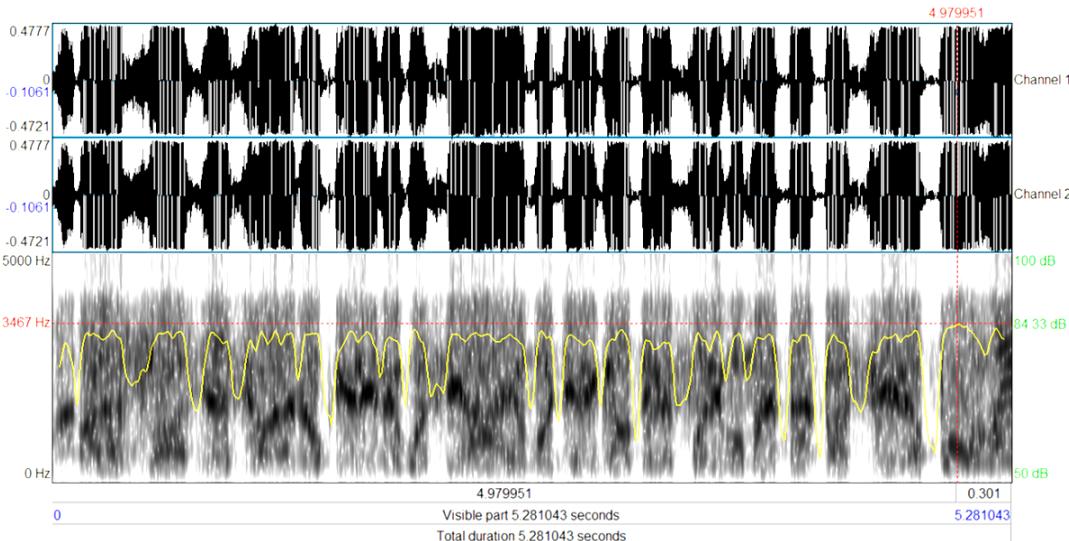


Imagen 1: Representação spectrográfica do enunciado *a*

Fonte: dados dos pesquisadores.

Devido ao fato de o spectrograma representar o sinal acústico produzido ao longo do tempo, a leitura da imagem deve ser feita na horizontal, da esquerda para a direita. Conforme ensinam-nos Mateus et al. (2005, p.114),

No spectrograma encontram-se contempladas três dimensões do sinal acústico: tempo, frequência e amplitude. O tempo, em segundos (ou em milissegundos), encontra-se no eixo horizontal e a frequência, em hertz, no eixo vertical. A amplitude do sinal é dada por uma graduação de tons de cinzento: as zonas mais escuras são zonas de maior amplitude (e, consequentemente, de maior intensidade auditiva).

Assim, no eixo vertical, encontram-se as taxas de frequência da onda sonora, enquanto que, no eixo horizontal, encontra-se a evolução do sinal acústico ao longo do tempo. Os ruídos são representados pelas linhas verticais escuras e, em relação às pausas, a falta de sinal acústico acaba por gerar uma lacuna em branco. Assim, podemos observar que o último grupo de força, referente ao lexema “porra”, pronunciado após a última coluna branca, é proferido com uma intensidade mais elevada quando comparado aos elementos que o antecedem, conforme pode ser visto com o auxílio da linha amarela horizontal, que assinala o contorno da intensidade, e pelo número em verde à direita da imagem, que representa o valor em decibéis atingido pela produção acústica (84,33 dB).

Dessa maneira, notamos que, ao fazer uso desse vocábulo proferido de forma enfática, agindo violentamente, o criminoso parece não querer deixar dúvidas acerca de sua insatisfação em relação à vítima, que dizia não ter como negociar com ele. O locutor faz uso desse tom mais elevado após fazer uma ameaça. A não negociação do pagamento do falso resgate por parte da vítima teria como consequência a execução da filha supostamente sequestrada. Esse argumento patêmico, que corrobora o *ethos de potência* - um criminoso cruel, violento, capaz de cumprir com suas ameaças -, por sua vez, é auxiliado pelo recurso prosódico da intensidade elevada efetuada por parte do criminoso. O vocábulo dito de forma enfática pode ter servido, dados seus sentidos extralingüísticos, para corroborar o *ethos ameaçador* do criminoso, além de auxiliar na obtenção do objetivo de despertar o terror na vítima.

É interessante notar que, durante o percurso interativo nos golpes do falso sequestro, é na fase que foi chamada de *negociação* (SILVA; MELO, 2015) que surgem enunciados proferidos com uma intensidade mais elevada, conforme podemos observar, por exemplo, na Imagem 2:

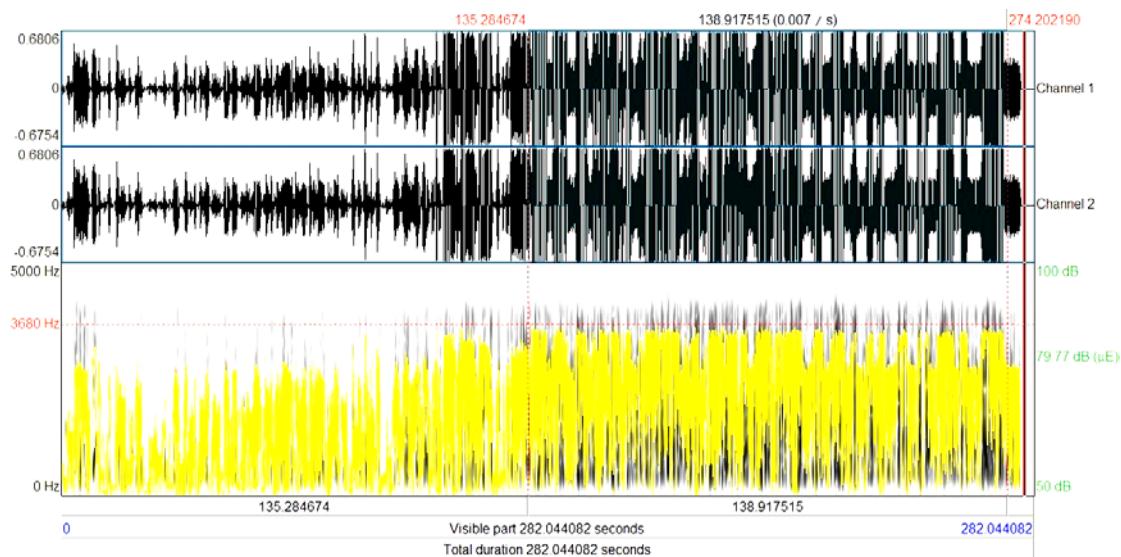


Imagen 2: Representação spectrográfica da intensidade durante a fase de negociação

Fonte: dados dos pesquisadores.

De acordo com Silva e Melo (2015), o *modus operandi* do gênero *golpe do falso sequestro* consiste em quatro fases distintas: a abordagem, a revelação do sequestro, a negociação e o desfecho. Essas fases correspondem, igualmente, ao formato relativamente estável desse gênero discursivo. É durante a fase de negociação que acontece o clímax da interação, no qual os criminosos fazem uso de diversos argumentos, visando a convencer a vítima a efetuar o pagamento do falso resgate.

Quanto à Imagem 2, ela representa toda a interação discursiva encontrada em um dos textos pertencente ao nosso *corpus*. Devido a isso, um número maior de dados acústicos foi registrado pelo spectrograma, fazendo com que a marcação de intensidade, em amarelo, ficasse mais saliente quando comparamos essa imagem à anterior, que representou apenas uma parte da interação, aproximadamente cinco segundos, enquanto esta última imagem representa toda a interação, com aproximadamente quatro minutos de duração. O tempo registrado pelo programa é calculado em segundos, no caso, o spectrograma representa duzentos e oitenta e dois segundos, aproximadamente.

A partir da análise dos dados presentes no spectrograma da Imagem 2, portanto, podemos observar que, ao ser indagado sobre a localização do suposto sequestrado, dando início à fase de negociação através de ameaças, o criminoso produz enunciados possuidores de uma intensidade mais acentuada, conforme podemos perceber através das oscilações em amarelo no espaço delimitado pela cor rosa, correspondente a aproximadamente cento e trinta e nove segundos da interação telefônica. Na fase de negociação, como já dissemos anteriormente, ocorre a maior parte das ameaças, bem como a utilização de argumentos patêmicos e construções de *ethé*, dentre eles, o de potência que pode ser auxiliado com o procedimento expressivo do *falar forte*, relacionado à intensidade prosódica.

Além desses usos no que diz respeito ao tom, à entonação e à intensidade, podemos perceber que toda a negociação efetuada no gênero aqui chamado de Golpe do Falso Sequestro é construída com enunciados proferidos em um ritmo acelerado. A própria natureza da situação de comunicação exige que o sujeito comunicante, o criminoso, aja de forma rápida, de modo a fazer com que a vítima não tenha tempo de refletir acerca da situação de comunicação na qual está inserida. Dessa forma, durante todo o percurso interacional, o criminoso fala rapidamente, produzindo seu discurso em um ritmo mais acelerado do que o que encontrariamos em uma conversa cotidiana, ordinária. Observemos, a fim de ilustração, os dados representados no spectrograma da Imagem 3:

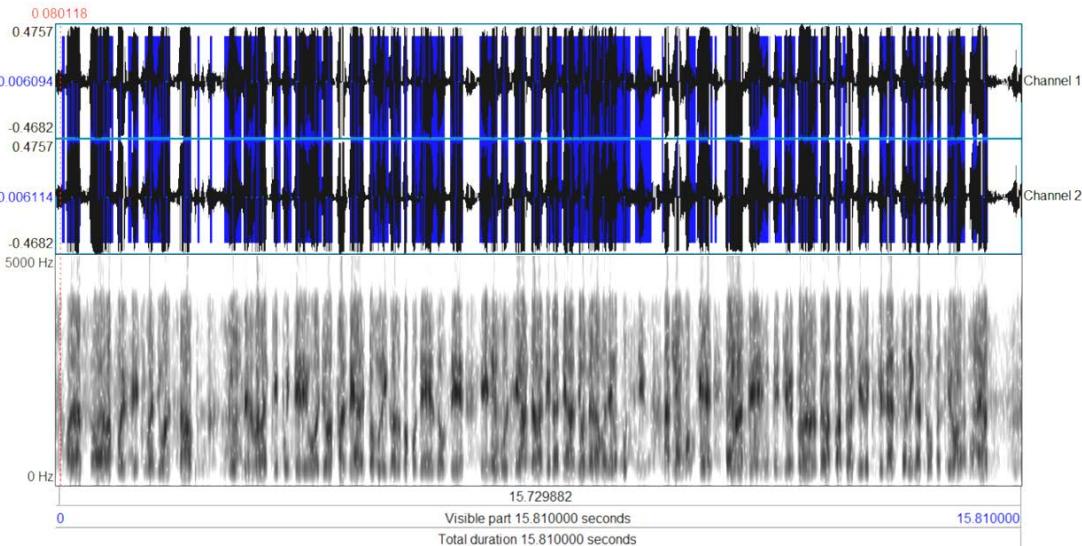


Imagem 3: Frequência de produção sonora do enunciado *b*

Fonte: dados dos pesquisadores.

Na Imagem 3, é representada uma sequência sonora detentora de uma alta frequência de produção, conforme podemos observar com a ajuda das colunas marcadas em azul que dizem respeito aos pulsos de produção acústica e representam uma quantificação da frequência e amplitude dos sons constituintes dos enunciados transcritos abaixo, que correspondem a um momento de um dos textos pertencentes ao nosso *corpus*:

b) Olha só. Ela foi vítima de um assalto. Trouxemos ela aqui pro interior de uma favela e tamo ligando pra poder resolver e negociar pela vida dela de uma melhor maneira possível. Até porque ela mesmo pediu implorando pela própria vida que fizesse essa ligação pra senhora. Correto?

Por outro lado, ocorre uma situação diferente no gênero *golpe da recarga premiada*. Nesse golpe, um criminoso se passa por um representante de uma empresa que fornecerá um prêmio de alto valor monetário ao suposto ganhador, a possível vítima do golpe. Durante a interação, o criminoso procura ludibriar a vítima, utilizando argumentos que visam a fazer com que o atendente transfira certa quantia em dinheiro para uma conta bancária fornecida por ele.

Assim, por simularem uma interação telefônica entre o representante de uma empresa, um profissional de *telemarketing* e um suposto ganhador de um prêmio, o sujeito comunicante produz enunciados em um ritmo menos acelerado que o criminoso do golpe do falso sequestro. Novamente, as coerções do contrato de comunicação ditam as normas que devem ser seguidas, já que uma situação de comunicação tida como uma conversa entre um representante de uma empresa e o ganhador de um prêmio não precisaria, normalmente, ser pronunciada em um ritmo mais acelerado do que uma conversa cotidiana. Na representação da Imagem 4, essa questão se torna mais esclarecida:

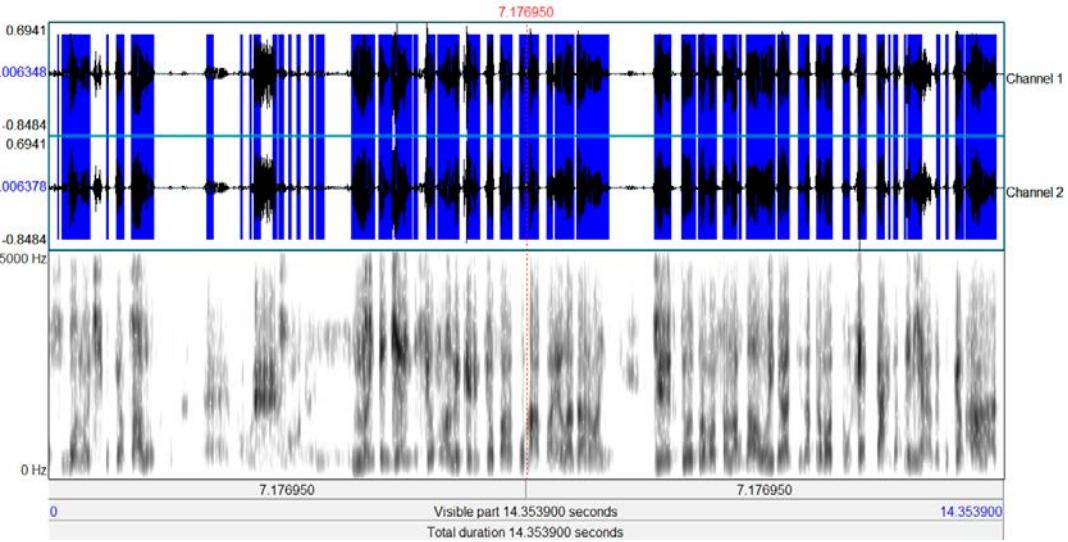


Imagem 4: Frequência de produção sonora dos enunciados representados em c

Fonte: dados dos pesquisadores.

Observa-se que, diferentemente do que ocorre no espectrograma da Imagem 3, as marcações em azul são intercaladas por maiores espaços em branco, o que demonstra uma frequência de produção de pausas mais acentuada, o que culmina em um ritmo menos acelerado quando comparado ao enunciado relativo ao golpe do falso sequestro. Encontramos, nesse excerto, o recurso ao procedimento expressivo do “falar tranquilo”, descrito por Charaudeau (2015), que pode favorecer a construção de um *ethos de competência*, relacionado ao profissionalismo do sujeito argumentante que se passa por um representante da empresa que fornecerá o suposto prêmio.

O espectrograma da Imagem 04 representa os seguintes enunciados:

c) E¹: alô, boa noite. Com quem eu falo?

E²: é com o. Com o Rodrigo.

E¹: não entendi ainda o seu nome, querido. O senhor fala com o Rafael Lazaroni, diretor promocional da Oi () na promoção Recarga Premiada, com quem eu falo?

Onde E¹ diz respeito ao enunciador 1, no caso, o criminoso que se apresenta como um atendente de *telemarketing* da empresa de telefonia Oi e E² diz respeito ao enunciador 2, ou à vítima que atendeu a ligação.

Partindo dos exemplos acima, podemos ver que um vocáculo ou enunciado proferido de forma mais enfática, com uma intensidade prosódica mais acentuada, parece favorer a construção do *ethos de potência*, de um criminoso cruel e violento, capaz de cumprir suas ameaças. Esse *ethos* parece ser realçado através do procedimento discursivo do “falar forte”, já que o criminoso faz uso de uma intensidade mais acentuada para produzir seus enunciados.

Por fim, percebemos também que, dada a natureza comunicativa dos golpes da recarga premiada, o procedimento do “falar tranquilo” foi observado, já que a interação simulava uma conversa entre o representante de uma empresa e o ganhador de uma suposta premiação. Para isso, um *ethos de competência*, de um profissional devidamente credenciado pela empresa, foi construído visando à adesão maior por parte da possível vítima, o auditório do sujeito que argumenta.

Devido a essas observações, podemos perceber que determinados usos prosódicos, portanto, de natureza suprassegmental, podem auxiliar na construção de determinados *ethos* discursivos que contribuem para que o sujeito argumentante garanta sua *legitimidade* e *credibilidade*. Essas estratégias discursivas procuram garantir a adesão do auditório às teses levantadas pelo argumentante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é parte de uma pesquisa maior, desenvolvida, na Universidade Federal de Viçosa, com o apoio da Capes. A pesquisa original propôs-se a analisar e desvelar a argumentação utilizada por criminosos em golpes do falso sequestro e golpes da recarga premiada. Neste trabalho, em particular, procuramos demonstrar que determinadas características linguístico-discursivas, relacionadas a certas particularidades prosódicas, podem auxiliar na construção e na manutenção de determinados *ethos* discursivos. Conforme pudemos observar a partir dos espectrogramas analisados, em alguns argumentos, o criminoso, na vez de sujeito argumentante, faz uso de uma intensidade prosódica mais elevada, recurso que parece contribuir para construção e manutenção do *ethos de potência*, de um criminoso cruel, violento, assustador, capaz de cumprir suas ameaças. Além disso, observamos que, enquanto a produção rítmica no golpe do falso sequestro é mais acentuada, demonstrando o caráter rápido da produção dos enunciados nesse tipo de interação, nos golpes da recarga premiada ocorre o oposto e o ritmo aproxima-se ao da conversa cotidiana, o que contribui para a construção de um *ethos de competência*, relacionado ao profissionalismo do sujeito argumentante.

Após a observação dos nossos dados, portanto, pudemos notar que as características relacionadas ao tom, à intensidade prosódica dos enunciados e à frequência de produção sonora podem contribuir para construção e manutenção de alguns *ethos* discursivos que visam a garantir a *legitimidade* do argumentante e a *credibilidade* aos seus argumentos, o que auxiliaria no processo de adesão do auditório, o interlocutor. Com isso, baseado principalmente na Teoria Semiolinguística e nos postulados da Nova Retórica, este trabalho vincula-se aos estudos efetuados por Charaudeau (2015), Mangueneau (2008) e Galinari (2011) a respeito da possibilidade de determinadas características prosódicas auxiliarem na construção do *ethos*, não apenas procurando levantar uma hipótese, mas demonstrando, através da análise do material empírico, que, mesmo o nível suprassegmental, pode contribuir para a construção de sentidos diversos evidenciados pelo discurso.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309 - 326.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *O discurso político*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FOULKES, P.; FRENCK, P. Forensic phonetics and sociolinguistics. In: MESTHRIE, R. (Ed.). *The concise encyclopedia of sociolinguistics*. Amsterdam: Pergamon, 1999. p. 329-332.
- GALINARI, M. M. A polissemia do logos e a argumentação. Contribuições sofísticas para a análise do discurso. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 93-103, nov. 2011.
- LINHARES, J. Terror pelo telefone. *Veja*, São Paulo, p. 38-45, 21 fev. 2007. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/210207/p_038.shtml >. Acesso em: 11 abr. 2015.

MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Trad. Nelson Barros da Costa. *Revista do Gelne*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2000.

_____. A propósito do ethos. In: MOTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos Discursivo*. Contexto, São Paulo: 2008. p.11-32.

MATEUS, M. H. M.; FALÉ, I.; FREITAS, M. J. *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

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

SILVA, W. P.; MELO, M. S. de S. As estratégias argumentativas em crimes de extorsão: uma análise de discursos patêmicos em golpes de falso sequestro. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 374-39, jan./jun. 2013.

Recebido em 11/03/2017. Aceito em 24/05/2017.

A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NA REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA

LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LA *REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA*

THE CIRCULATION OF LINGUISTIC KNOWLEDGE IN THE *REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA*

Caroline Mallmann Schneiders*

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: No presente estudo, refletimos sobre a importância das revistas científicas para a circulação e a legitimação do conhecimento científico. Para tanto, mobilizamos, como objeto de reflexão, a *Revista Brasileira de Filologia*, uma revista representativa que circulou a partir de meados dos anos de 1950 e início de 1960, no âmbito do contexto nacional brasileiro. Tendo em vista tal revista científica e a conjuntura sócio-histórica de sua circulação, analisamos como essa materialidade discursiva contribui para a legitimação de determinados domínios de saber, como: da Filologia, da Linguística e da Dialetologia. Nosso objetivo principal é, pois, compreender como essa revista, dita especializada, influencia e contribui para o estabelecimento e a constituição do conhecimento linguístico tanto no contexto nacional como no sul do Brasil. O desenvolvimento desse estudo está filiado aos pressupostos teóricos da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso de linha pecheuxtiana, tal como ambas se desenvolvem no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Circulação. Conhecimento. Filiação. Efeitos de sentido.

RESUMEN: En el presente estudio, reflexionamos sobre la importancia de las revistas científicas para la circulación y la legitimación del conocimiento científico. Para ello, tomamos como objeto de reflexión, la *Revista Brasileira de Filologia*, una revista representativa que circuló desde los años 50 hasta inicio de los 60 en el ámbito del contexto nacional brasileño. Teniendo en cuenta tal revista científica y la coyuntura sociohistórica de su circulación, analizamos como esa materialidad discursiva contribuye para la legitimación de determinados dominios de saber, tales como: de la Filología, de la Lingüística y de la Dialectología. El principal objetivo nuestro es, pues, comprender como esa revista, dada por especializada, influye y contribuye al establecimiento y la constitución del conocimiento científico tanto en el contexto nacional como en el sur de Brasil. El desarrollo de ese estudio se basa en los teóricos de la Historia de las Ideas Lingüísticas y del Análisis del Discurso, de línea pecheuxtiana, tal como ambas se desarrollan en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Circulación. Conocimiento. Filiación. Efectos de sentido.

*Mestra e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol, na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS. E-mail: caroline.schneiders@uffs.edu.br.

ABSTRACT: In this study, we reflect upon the importance of scientific journals for the circulation and the legitimization of scientific knowledge. For this purpose, we gathered as object the *Revista Brasileira de Filologia*, a representative journal that circulated between the 1950s and early 1960s under the Brazilian national context. In view of this journal and the socio-historical context of its circulation, we analyzed how this discursive materiality has contributed to the legitimacy of certain areas of knowledge, such as Philology, Linguistics and Dialectology. Therefore, our main goal is to understand how this journal influences and contributes to the establishment and constitution of linguistic knowledge both in the national context and in southern Brazil. The development of this study is affiliated to the theoretical assumptions of the History of Linguistic Ideas and Pêcheux's Discourse Analysis, as both are developed in Brazil.

KEYWORDS: Circulation. Knowledge. Affiliation. Effects of meaning.

1 PALAVRAS INICIAIS

[...] as publicações periódicas vão indicando os novos rumos das pesquisas, debatendo os problemas, renovando os métodos, expondo as discussões teóricas e fazendo a crítica dos livros da especialidade.

(Serafim da Silva Neto, In: RBF, Vol. I – Tomo 1, 1955, p. 1)

As revistas científicas cumprem um papel fundamental tanto no processo de comunicação da ciência como na legitimização do conhecimento científico. Tratam-se de produções que começaram a ser publicadas no século XVII, na Europa, configurando-se como uma prática vinculada a determinado período sócio-histórico e ideológico, com vistas a atender às demandas científicas da época.

Segundo Stumpf (1996), as revistas científicas constituem-se como uma “[...] evolução do sistema particular e privado de comunicação que era feito por meio de cartas entre os investigadores e das atas ou memórias das reuniões científicas” (STUMPF, 1996, paginação irregular). Como sabemos, a correspondência pessoal foi um importante meio utilizado entre os estudiosos para a discussão de ideias.

No Brasil, considerando a prática da vida intelectual entre os homens de letras, temos vários exemplos sobre o funcionamento e a importância que as correspondências tiveram, como é o caso da epistolografia de Mário de Andrade, cujo funcionamento discursivo pode ser observado no estudo desenvolvido por Buscácio (2014). Dessa forma, a correspondência, enquanto ‘materialidade significante’, também se torna um interessante objeto de estudo para se observar o processo de constituição e legitimização do conhecimento científico.

É importante destacar que, mesmo havendo esse movimento das correspondências para a publicação de revistas científicas, as correspondências continuaram – e talvez continuem pensando hoje nas novas formas de correspondências via novas tecnologias – a exercer um papel central para a discussão e comunicação da ciência. Aos poucos, as revistas ou periódicos científicos instalaram-se por toda a Europa, geralmente vinculando-se às sociedades e academias científicas. Desse modo, no século XVIII, surgem também, mas de uma forma generalizada, os periódicos científicos especializados, referentes a campos específicos do conhecimento. E é, sobretudo no século XIX, que vemos uma intensificação na produção das revistas científicas, em função do crescimento do número de pesquisas e pesquisadores.

Tal intensificação permaneceu no século XX, devido ao fato de as revistas passarem a ser publicadas por editores comerciais, pelo Estado e por Universidades. De acordo com Stumpf (1996, paginação irregular), “[...] a partir da segunda metade [do século XX], especialmente as publicações seriadas tiveram um crescimento exponencial, intensificando também o seu controle bibliográfico”¹.

¹ Um percurso histórico mais detalhado sobre o desenvolvimento dos periódicos científicos pode ser verificado em Stumpf (1996).

Partindo dessa importância que as revistas científicas possuem tanto para a divulgação como para a legitimação do conhecimento científico, interessa-nos refletir, neste estudo, sobre o funcionamento discursivo da *Revista Brasileira de Filologia* (RBF), uma revista representativa que circulou a partir de meados dos anos de 1950 e início de 1960, no âmbito do contexto nacional brasileiro. Tendo em vista tal revista científica e a conjuntura sócio-histórica de sua circulação, buscamos analisar como essa materialidade discursiva contribui para a legitimação de determinados domínios de saber, em especial, da Filologia, da Linguística e da Dialetologia. Diante disso, nosso objetivo principal é compreender como essa revista, dita especializada, como observamos pelo seu título, *Revista Brasileira de Filologia*, influencia e contribui para o estabelecimento e a constituição do conhecimento linguístico tanto no contexto nacional como no sul do Brasil. Para tanto, filiamo-nos aos pressupostos teóricos da História das Ideias Linguísticas e da Análise de Discurso, tal como ambas se desenvolvem no Brasil.

2 AS REVISTAS CIENTÍFICAS E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Stumpf (1997) destaca que “[...] comunicar a ciência é transferir os conhecimentos gerados pela investigação científica” (STUMPF, 1997, p. 46). Desse modo, a autora aponta para a importância das publicações, as quais possibilitam que o conhecimento seja registrado e divulgado, podendo, assim, ser utilizado pela comunidade científica. As publicações constituem-se, dessa forma, “[...] tanto insumo básico quanto produto final da atividade científica” (STUMPF, 1997, p. 46).

Nesse sentido, consideramos que as publicações permitem a comunicação científica, a qual, no entender de Costa (2008), é imprescindível para o avanço e o desenvolvimento da ciência. Por meio dessa comunicação, não há apenas a divulgação do conhecimento, mas também a relação entre o conhecimento e a comunidade científica, e esta, por sua vez, contribui para a legitimação do saber entre seus pares.

Para a autora, os periódicos científicos configuram-se, pois, como os principais modos de veiculação da comunicação científica e têm, em especial, três funções distintas, a saber:

1. ser arquivo da ciência, pois registam de forma permanente as descobertas e avanços científicos;
2. ser veículos de divulgação e comunicação do saber, uma vez que é através deles que o conhecimento fica disponível à comunidade;
3. ser meios de conferir prestígio e reconhecimento aos autores, pois os artigos são avaliados pelos pares antes de serem publicados. (COSTA, 2008, p. 18).

Na reflexão que propomos acerca da RBF, buscamos levar em conta tais aspectos constitutivos dos periódicos, mas considerando-a como uma revista científica. Destacamos a qualificação “científica” junto ao nome “revista”, devido à discussão existente sobre a definição que pode ser adotada acerca dessa materialidade: “periódicos científicos” ou “revistas científicas”. Segundo Stumpf (1998, p.3)

[...] o uso dos termos “periódicos científicos” ou “revistas científicas” é diferenciado pelo tipo de profissionais que os utilizam. Os bibliotecários preferem a denominação “periódicos científicos”, utilizando esta forma de expressão como termo técnico. Já os pesquisadores, cientistas, professores e estudantes preferem a denominação “revistas científicas”. Este grupo muitas vezes nem se preocupa em qualificar o termo “revistas” pelo adjetivo “científicas”, considerando que o próprio ambiente acadêmico em que estas publicações são usadas dispensa esta qualificação.

Partindo dessa discussão e considerando que a RBF é uma publicação vinculada à Livraria Acadêmica, editora importante da época, ou seja, uma publicação que não se filia diretamente ao âmbito institucional da Academia, em nosso estudo, entendemos que se torna necessário qualificar a RBF como ‘revista científica’. Outro ponto importante que se coloca quando refletimos sobre essa qualificação são as condições históricas de produção, já que estas determinam/afetam a constituição da materialidade.

Além disso, devemos considerar que há a determinação institucional, conforme destaca Guimarães (2004), a qual particulariza a produção do conhecimento e a sua circulação. Para o autor, o “[...] conhecimento é produzido por práticas específicas de profissionais específicos” (GUIMARÃES, 2004, p. 15), que são constituídos por um processo histórico e ideológico e que, “[...] para produzirem conhecimento, se acham individualizados pelas instituições a que estão vinculados” (GUIMARÃES, 2004, p. 16). Assim, embora a RBF esteja vinculada a uma editora e não propriamente a alguma instituição acadêmica, podemos dizer que há, sim, uma relação institucional constitutiva dessa materialidade, a qual pode ser observada a partir de quem funda/organiza essa revista científica e de quem publica no seu interior, permitindo-nos compreender as relações institucionais estabelecidas e as relações entre os pares da comunidade científica.

Tendo em vista essas questões e o fato de as revistas científicas proporcionarem não só a comunicação científica, mas também a produção do conhecimento, partimos do pressuposto que elas não se situam fora da história nem das relações institucionais a que se vinculam e que individualizam os ‘profissionais específicos’ que aí publicam. Por esse viés, as revistas científicas, assim como a produção do conhecimento, configuram-se enquanto uma “prática histórica, materialmente determinada”, constituída por sujeitos situados “[...] ideologicamente em condições históricas específicas” (GUIMARÃES, 2004, p. 16).

No presente estudo, interessa-nos, de modo especial, a circulação do conhecimento por possibilitar a observação dos saberes e das filiações de sentidos que se estabelecem em dada conjuntura e condições de produção. Pelo modo de circulação, compreendemos, como menciona Orlandi (2005), os trajetos dos dizeres, os quais são igualmente carregados de sentidos, já que “[...] os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam” (ORLANDI, 2005, p. 12).

Tratar da circulação do conhecimento torna-se fundamental para pensarmos a sua legitimização, pois, a partir do que está posto em circulação, podemos explicitar quais saberes podem e devem ser ditos em determinadas condições de produção. Para Guimarães (2009), o modo de circulação do conhecimento está vinculado a uma determinada política científica, a qual afeta o direcionamento da prática científica de dada conjuntura. O autor enfatiza que

Falar de política científica é falar de algum tipo de controle do que se deve ou não pesquisar. Ou, dito de forma talvez mais branda, do que é mais necessário pesquisar. Assim, falar de política científica é colocar em cena uma discussão sobre a independência da ciência e do cientista. Ou, em outros termos, o que pode ser tomado como elemento que conforma a ação do cientista. (GUIMARÃES, 2009, p. 8).

O modo de circulação do conhecimento contribui, dessa forma, para compreender como um domínio de saber institucionaliza-se por meio dos ‘trajetos dos dizeres’. Já a questão institucional, além de particularizar a produção do conhecimento e sua circulação, tem, igualmente, um efeito legitimador, já que são pelas relações institucionais que determinados saberes são legitimados e colocados em circulação. Assim, é conforme as condições sócio-históricas e ideológicas que certos saberes e sentidos são institucionalizados (SCHNEIDERS, 2014).

Nesse viés, consideramos a circulação do conhecimento, em especial em revistas científicas, essencial para observar as filiações de sentidos que se estabelecem em determinadas condições sócio-históricas, visto que, quando certos saberes passam a constituir as práticas científicas, compreendemos uma (de)marcação de lugar em certas condições de produção. Segundo Crespo e Caregnato (2004, p. 2), o “[...] processo de tornar pública uma pesquisa, através de sua publicação, é indispensável para que ela seja legitimada. Isto é identificado como um dos elementos que compõe a base da comunicação científica”.

Para nós, ao tratarmos de revistas científicas, a circulação do conhecimento relaciona-se à ideia de comunicação científica, expressão comumente utilizada pelos estudiosos vinculados à perspectiva da comunicação e informação. Assim, partindo da relação entre circulação e legitimização, a qual, por sua vez, instaura as filiações de sentidos, entendemos que são, sobretudo, essas filiações que permitem aos saberes se institucionalizarem e circularem em dada conjuntura sócio-histórica e ideológica. No entanto, é preciso considerar que a legitimização e/ou institucionalização configura-se através do reconhecimento entre seus pares; ou seja, constitui-se quando determinada prática científica está sujeita ao que Auroux (2008, p. 130) denomina de ‘comunidades de conhecimento’, cuja função é validar e legitimar os conhecimentos (SCHNEIDERS, 2014).

A respeito da importância dessas comunidades para a prática científica, Santos (1989) destaca que “[...] as condições teóricas do trabalho científico [...] não só evoluem historicamente como a sua aceitação e modo de aplicação num certo momento depende do grupo de cientistas com mais autoridade no seio da comunidade científica” (SANTOS, 1989, p. 139). Para o autor, a comunidade científica é organizada por ‘normas sociais’ que atuam sobre a produção do conhecimento, instaurando uma forma de ‘controle social’ interno à comunidade científica. Esta tem, portanto, o papel de fazer a “[...] mediação entre o conhecimento científico e a sociedade no seu todo e na sua tripla identidade sócio-econômica, jurídico-política e ideológica-cultural” (SANTOS, 1989, p. 145).

A comunidade científica tem, pois, como principal função reconhecer os esforços individuais dos membros das próprias comunidades científicas. O reconhecimento coletivo é essencial tanto para o que se coloca em circulação quanto para a produção dos conhecimentos, além de possibilitar a troca contínua de informações com seus pares, contribuindo para a configuração do que entendemos como horizonte de retrospecção e horizonte de projeção (AUROUX, 1992, 2008).

Partindo dessas questões que se vinculam à circulação do conhecimento e à comunicação científica, em especial, de revistas científicas, buscamos, na sequência, observar o funcionamento discursivo da RBF. Para tanto, destacaremos alguns aspectos referentes à estrutura e à organização interna da revista, a fim de compreender como as revistas científicas contribuem para a constituição e legitimação de determinados domínios de saber.

3 SOBRE A REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA

A RBF foi criada em 1955, no Rio de Janeiro, por Serafim da Silva Neto, que passou também a dirigi-la. A RBF logo se tornou “[...] a mais completa e categorizada publicação do gênero no país” (ELIA, 1975, p. 158). Trata-se de uma revista representativa do período que envolve os anos de 1950 e 1960, como bem destaca Castilho (1962).

A RBF era publicada pela Livraria Acadêmica, do Rio de Janeiro, editora na qual se publicaram muitas das obras filológicas no período, inclusive de Silva Neto. A revista tinha uma periodicidade semestral, com a publicação de um volume por ano, sendo que o mesmo era composto por dois tomos, um por semestre. A RBF teve seis volumes, totalizando a publicação de onze tomos – faltando somente o tomo II, do volume 6. Serafim da Silva Neto, além de fundar, dirigiu a RBF até o ano de 1958, quando da publicação do volume 4. Os dois últimos volumes foram dirigidos pela comissão formada por Antenor Nascentes, Ismael de Lima Coutinho, Sílvio Elia e Mattoso Câmara. No entanto, com a morte de seu fundador, em 1960, a revista passou a ter menos regularidade e foi publicada somente até 1961.

A relevância da RBF, para a época, é devido ao olhar diferenciado que lançava sobre os estudos em torno da Língua Portuguesa do Brasil, procurando fazer com que os estudos de Filologia Romântica progredissem. Em seu primeiro volume, tomo 1, no “A guisa do prólogo”, escrito pelo fundador da revista, Serafim da Silva Neto, verificamos os objetivos propostos para a RBF:

A Revista Brasileira de Filologia deseja contribuir para o desenvolvimento dos estudos científicos da Língua Portuguesa, encarada, naturalmente, no grupo das línguas românicas e nas suas relações com as demais Ciências do Homem. É sua intenção tratar de todos os pontos relativos a uma das línguas mais faladas do mundo – provavelmente meio de expressão de para além de setenta milhões de almas.

Pretende ainda ser um elo a mais a prender Portugal e Brasil na investigação de um bem que lhes é hoje propriedade comum: deseja constituir um modesto, mas fraternal ponto de encontro entre os filólogos d'aquém e d'á-lém mar.

Apesar do interesse, que já frisamos, por todos os assuntos relativos à língua português, sem qualquer restrição geográfica, a nossa revista pretende dar atenção especial ao português do Brasil. (REVISTA BRASILEIRA DE FILOGOGIA, 1955, p. 1).

Elia (1975, p.158) salienta que a RBF: “[...] de número para número vinha cumprindo o programa que se impusera. A *Revista Brasileira de Filologia*, como já tivemos a oportunidade de dizer, foi à época a melhor publicação do gênero. Altos louvores mereceria a Livraria Acadêmica se se decidesse continuar a sua publicação, no mesmo nível a que se elevara o prof. Serafim da Silva Neto”.

No estudo empreendido por Coseriu (1976 [1968]) sobre o desenvolvimento da Linguística latino-americana, a RBF é considerada como o principal periódico linguístico-histórico do Brasil. Para o autor, tal periódico, se comparado aos demais periódicos do contexto latino-americano, vinculava-se mais a discussões referentes à Linguística, especialmente à Linguística Histórica, do que à Filologia, dedicando também um grande espaço ao estruturalismo.

Considerando a estrutura da RBF, observamos que, de um modo geral, ela é composta da seguinte forma: primeiramente, verificam-se artigos de diferentes e importantes estudos que tratam de questões da língua por meio de um viés histórico e filológico. Na sequência, é dedicada uma seção denominada “Crônica Linguística”, cujo responsável é Joaquim Mattoso Câmara Jr. Após, há um espaço destinado a “Recensões Críticas e Notas Bibliográficas”, a fim de divulgar estudos realizados a partir de um olhar crítico, no caso das “recensões críticas”, e de apresentar pontos relevantes sobre bibliografias recém-publicadas, como é o caso das “notas bibliográficas”. Nessa parte, observamos o comparecimento de estudos tanto do domínio da Linguística quanto da Filologia, ou seja, o interesse é divulgar/fazer circular os estudos realizados sobre a língua/línguagem.

A parte final da composição da RBF é dedicada a “notícias e comentários” sobre eventos, reuniões, cursos etc., realizados à época. Ainda, alguns tomos da revista finalizam com uma seção denominada “*In memoriam*”, com vistas a homenagear estudos que foram essenciais para o desenvolvimento das pesquisas linguísticas no Brasil.

Cabe pontuar que a estrutura e a organização dessa revista tiveram como molde a *Revista Portuguesa de Filologia*, dirigida por Manuel de Paiva Boléo, da Universidade de Coimbra. Entendemos que essa proximidade entre as duas revistas deve-se à relação acadêmica que existia entre Serafim da Silva Neto e Manoel de Paiva Boléo, um importante filólogo português.

Tendo em vista a importância da RBF, passaremos a apresentar alguns possíveis movimentos analíticos, com vistas a observar o funcionamento da constituição dessa materialidade. Diante do nosso objetivo, que é compreender a contribuição da RBF tanto para a circulação como para a constituição dos saberes linguísticos, considerando especialmente a contribuição dessa revista científica para o contexto do sul do Brasil, partimos dos seguintes ‘modos de entrada’ para adentrar na materialidade discursiva: 1) análise do sumário, para observar quais estudos publicam nessa revista; 2) análise das “Crônicas linguísticas”, as quais tinham como responsável Mattoso Câmara Jr., estudioso de grande importância para a disciplinarização da Linguística no Brasil; 3) análise das “Notícias e comentários”, espaço onde podemos verificar a difusão e circulação do conhecimento linguístico no Brasil, enfatizando, sobretudo, as questões que dizem respeito ao sul do Brasil.

Embora consideremos, para fins analíticos, esses modos de entrada em específico, também atentaremos para algumas das variáveis propostas por Chevalier (1998), em seu estudo sobre o lugar das revistas na constituição de uma disciplina, retomadas também por Scherer (2003), em seu estudo acerca da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Segundo Chevalier (1998), para analisar a dinâmica do desenvolvimento científico, tomando como objeto as revistas, deve-se considerar a especificidade própria de cada uma. O autor elenca alguns aspectos ou variáveis que podem ser produtivos quando analisamos o funcionamento dessa materialidade. Desse modo, retomaremos cada um deles, relacionando-os com o que nos apresenta a RBF.

O primeiro aspecto proposto por Chevalier (1998) diz respeito ao título da revista, o qual visa a fixar/delimitar o(s) domínio(s) que serão postos em circulação pela revista. No caso da RBF, como já adiantamos anteriormente, trata-se de uma revista científica dita especializada, uma vez que seu título, *Revista Brasileira de Filologia*, especifica o domínio de saber a que se filia: ‘Filologia’. No entanto, ao verificarmos a presença da seção “Crônica linguística”, na constituição de uma revista de Filologia, observamos que, mesmo o título indicando a especialidade da revista, esta pode estar composta por outros domínios de saber. Assim, podemos dizer que o título tem por função atingir um público alvo, evocando ambições midiáticas, como ressalta Chevalier (1998).

O segundo aspecto é referente ao comitê editorial, ou dos diretores da revista. Para Chevalier (1998), os nomes presentes nesse(s) comitê(s) deveriam definir o campo científico, contudo, devemos olhar para esse aspecto com algumas ressalvas, pois as lutas pelo poder podem aí estar mascaradas. Na RBF, verificamos apenas a presença, na contracapa, do nome de um diretor, que foi também o fundador dessa revista científica: Serafim da Silva Neto. Como sabemos, após o volume 4, uma comissão foi formada para dirigí-la; porém, essa comissão não consta explicitada nos volumes que organizaram.

O terceiro aspecto que pode ser observado é a editora ou o lugar de edição. Chevalier (1998) propõe que se poderiam considerar duas soluções quando pensamos o lugar de edição de uma revista: a primeira e, geralmente, a única, no entender do autor, seria as Editoras universitárias. Como a publicação das revistas científicas não visa ao lucro, elas mesmas acabam vinculando-se a Universidades ou a Associações, o que, muitas vezes, faz com que elas estejam expostas a jogos de força pelo poder.

A outra solução apontada por Chevalier (1998) são os editores privados, solução referente ao quarto aspecto levantado pelo autor ao analisarmos revistas. Quando se opta por editores privados, as revistas devem se inscrever na política adotada pela editora. A RBF, como já sinalizamos, é publicada pela Livraria Acadêmica, a qual teve um papel fundamental no que tange à difusão do conhecimento, pois era por meio dela que os estudiosos tinham acesso, em especial, às obras estrangeiras, além de terem a possibilidade de publicar seus estudos.

Passando para o quinto aspecto destacado por Chevalier (1998), sobre os meios de comunicação, ressaltamos a questão das línguas presentes na revista. Para o autor, a escolha das línguas é determinante, por ampliar, de certa forma, o público visado. Na RBF, temos a presença de artigos em Língua Espanhola e Língua Francesa, ou seja, embora a revista seja monolíngue, escrita em Língua Portuguesa, há a inserção de outras línguas devido à publicação de artigos de estudiosos de outros países. Entendemos que a preservação dos artigos em sua versão original deve-se ao fato de tratarmos de uma conjuntura onde o público-alvo tinha o domínio de diversas línguas, bem como ao fato de possibilitar a circulação da revista fora do âmbito nacional.

O sexto aspecto diz respeito à importância de considerar se as revistas são editadas por um grupo de trabalhos, permitindo, a partir de uma base teórica comum, a publicação de artigos distintos que correspondem a diversas áreas de pesquisa. Segundo Chevalier (1998), a publicação de números mais diversificados e não temáticos, que restringiria a circulação da revista, possibilita abranger um público mais amplo. Tendo em vista a estrutura da RBF, detalhada anteriormente, podemos dizer que ela se enquadra em um número diversificado, já que não verificamos uma delimitação/especificação da temática para cada tomo publicado, isto é, busca-se enfatizar estudos que tratam da língua/linguagem através de diferentes enfoques.

O sétimo aspecto que Chevalier (1998) ressalta é sobre a evolução da ciência, os movimentos das pesquisas, que são fundamentais para a criação/modificação das revistas, ligadas, por sua vez, ao desenvolvimento de grupos institucionais. Para nós, esse aspecto se torna relevante na medida em que a fundação/publicação da RBF insere-se em uma conjuntura bastante profícua para o desenvolvimento dos estudos linguísticos e a sua constituição interna reflete, de certo modo, os domínios de saber que estavam em circulação à época, questão essa que observaremos com os recortes discursivos analisados.

O oitavo e último ponto enfatizado por Chevalier (1998) é sobre a questão das relações estabelecidas com a comunidade, o que, para ele, é difícil de determinar. Devido a essa dificuldade, entendemos e propomos que uma possibilidade de se observar as relações com a comunidade, ou melhor, com a comunidade científica, seria partir da relação, ou não, institucional entre os estudiosos que publicam em determinada revista científica. Nesse ponto, não especificaremos o caso da RBF, uma vez que demandaria uma análise exaustiva, retomando todos os estudiosos que estão presentes, com publicações, nos volumes da revista.

Diante da complexidade que envolve a análise do funcionamento discursivo das revistas científicas, essas variáveis ou aspectos levantados por Chevalier (1998) tornam-se importantes princípios metodológicos, contribuindo para adentrarmos na materialidade discursiva das revistas. Assim, a seguir, procuramos lançar gestos de interpretação sobre a discursividade em análise, partindo dos três modos de entrada já especificados.

4 A REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA E O SEU FUNCIONAMENTO DISCURSIVO

No estudo empreendido, procuramos, portanto, compreender a contribuição da RBF tanto para a circulação como para a constituição dos saberes linguísticos, interessando-nos, de modo especial, a contribuição dessa revista científica para o contexto do sul do Brasil. Para explicitarmos esse funcionamento discursivamente, mobilizamos, como objeto de análise, todos os tomos/volumes publicados da revista, a partir dos quais pudemos verificar regularidades que nos permitiram estabelecer os ‘modos de entrada’ utilizados para analisar essa materialidade. Primeiramente, apresentaremos o que observamos em cada modo de entrada, para, após, lançarmos gestos de interpretação sobre a materialidade em questão.

Ao analisarmos o sumário das revistas – primeiro modo de entrada – estabelecemos os outros modos de entrada, pois, além de apontar para os estudiosos que publicam, o sumário explicita a organização interna da revista. Como nosso olhar volta-se, em especial, para a contribuição da RBF para o contexto do sul do Brasil, destacamos apenas os estudiosos do contexto sul-rio-grandense que comparecem na revista. Os estudiosos que verificamos foram os seguintes:

- ❖ Albino de Bem Veiga, com o artigo: “Virgeu de Consolaçon” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1956b, p. 217).
- ❖ Dante de Laytano, com o artigo: “Fontes escritas para o conhecimento dos falares do Rio Grande do Sul” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1957a, p. 129).
- ❖ Celso Pedro Luft, com o artigo: “Tratamento depreciativo” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1957b, p. 193).

Com relação à seção das crônicas linguísticas, todas de autoria de Mattoso Câmara Jr., verificamos que nem todos os tomos e volumes possuem essa seção, as que constatamos foram:

- ❖ V. 1, Tomo I: “O sexto congresso internacional de linguistas”
- ❖ V. 1, Tomo II: “A conferência de indiana entre antropólogos e linguistas”
- ❖ V. 2, Tomo I: “Roman Jakobson”
- ❖ V. 2, Tomo II: “A Teoria Sintagmática de Mikus”

A primeira crônica traz um interessante panorama das “Atas do Sexto Congresso Internacional de Linguistas”, realizado em Paris, em 1948. As atas, segundo Mattoso Câmara Jr., “[...] permitem uma boa visão das correntes e tendências da linguística contemporânea, apesar da ausência de algumas figuras individuais de relevo e da de certos grupos nacionais, que por contingências da situação do mundo não tiveram representação no Congresso” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1955, p. 53). Tal crônica se faz relevante por colocar em circulação as discussões sobre a Linguística que se vinham realizando, bem como o fato de referenciar importantes nomes desse domínio de saber².

Na segunda crônica, “A Conferência de Indiana entre Antropólogos e Linguistas”, verificamos um breve relato sobre essa conferência, enfatizando, sobretudo, a relação entre a linguística e a antropologia cultural. Essa conferência foi realizada em julho de 1953, e Mattoso Câmara Jr. atenta para o fato de que a crônica não traz um relato do todo, omitindo alguns temas e debates “[...] em detrimento de umas poucas idéias, aí ventiladas, que pareceram especialmente significativas [...] para os brasileiros” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1955, p. 195).

Podemos dizer que a ênfase dada por Mattoso Câmara Jr. na relação entre a Linguística e a Antropologia nessa crônica não se dá por acaso. Consideramos isso pelo fato de Mattoso, nos anos de 1940, trabalhar voluntariamente no Museu Nacional, onde manteve

² Não realizaremos uma descrição minuciosa de cada crônica, interessa-nos apenas destacar o que se veicula em cada crônica para refletirmos sobre seu funcionamento, tendo em vista que tratamos de uma revista de Filologia.

contato com antropólogos. Esse contato possibilitou que viajasse para os Estados Unidos (1943-1944) e se relacionasse teoricamente com Roman Jakobson e Louis Gray (GUIMARÃES, 2004; ORLANDI, 2002a).

A terceira crônica diz respeito à “Roman Jakobson”, em comemoração aos seus sessenta anos. Nessa crônica, Mattoso Câmara Jr. traz uma síntese da “[...] figura e da obra de Roman Jakobson nos quadros da linguística contemporânea”, além de destacar o vínculo do pensamento científico deste estudioso com o de Troubetzkoy. As crônicas da RBF, tal como observamos nas duas primeiras, estavam destinadas a registrar eventos “[...] significativos na linguística internacional”, porém, nesta, como justifica Mattoso, “[...] é justo que se aproveitem tódas as oportunidades de ressaltar as contribuições, para a consolidação, aprimoramento e renovação da ciência da linguagem, trazidas, por linguistas do nosso tempo entre os quais aquél de quem tratamos, é sem sombra de contestação um dos mais valiosos” (REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, 1956a, p. 55).

Em nota de rodapé e a título de curiosidade, o autor destaca uma interessante informação: a possibilidade de Jakobson ter vindo para o Brasil, por convite da Universidade de São Paulo, antes de ter ido para os Estados Unidos. No entanto, isso não se efetivou “[...] em virtude de empecilhos ulteriores”, nas palavras de Mattoso Câmara Jr.

E a quarta e última crônica linguística: “A Teoria Sintagmática de Mikus”, discute a questão do sintagma, retomando, primeiramente, os pressupostos saussurianos, para, em seguida, trazer o estudo desenvolvido por Francis Mikus acerca dessa temática. Essa crônica, assim como a anterior, não apresenta o registro de eventos, mas uma questão teórica sob o ponto de vista da linguística moderna.

O último modo de entrada estabelecido foi a observação da seção “Notícias e comentários”, por se tratar de um espaço onde verificamos a difusão e a circulação do conhecimento linguístico no Brasil, e, em especial, onde observamos questões referentes ao sul do Brasil. Selecionei quatro recortes discursivos dessa seção, os quais dizem respeito aos eventos realizados ou que se realizariam no ano corrente da referida publicação. Para nós, que nos situamos no domínio da História das Ideias Linguísticas, tais acontecimentos não são observados cronologicamente, mas sim na sua relação com a exterioridade, “circunstanciados a certas condições (científicas, políticas, sociais, históricas, etc.)” (ORLANDI, 2002b, p. 41).

Nesse sentido, entendemos que tanto as crônicas linguísticas, seja para relatar os congressos seja para destacar estudiosos/estudos relevantes, como a seção de notícias e comentários permitem-nos refletir sobre a constituição e circulação das ideias linguísticas em determinada conjuntura sócio-histórica e ideológica. Sobre a importância dos eventos (incluindo aí os congressos, associações, etc.) para a História das Ideias Linguísticas, podemos nos reportar ao estudo realizado por Orlando (2002b), intitulado: “Ir ao congresso: fazer a história das ideias linguísticas?”, o qual explicita o papel fundamental que esses acontecimentos possuem para o desenvolvimento do conhecimento linguístico.

Tendo isso em vista, passamos aos recortes discursivos realizados da seção “Notícias e comentários”:

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL

No mês de maio de 1954, Serafim da Silva Neto foi Professor visitante na Faculdade de Filosofia, onde deu um Curso de Extensão na Cadeira de Português regida pelo Prof. Albino de Bem Veiga. É a seguinte a súmula das aulas, às quais compareceram mais de cem professores e alunos:

Recorte 1

Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA (1955, p. 103).

Resumidamente, a súmula das aulas ministradas por Serafim da Silva Neto teve as seguintes temáticas:

- 1- CONSTITUIÇÃO DA FILOLOGIA PORTUGUÊSA
- 2- O CHAMADO LATIM VULGAR
- 3- ORIGEM E FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUÊSA

- 4- DIALECTOLOGIA PORTUGUÊSA – EXPANSÃO DA LÍNGUA
 5- COMENTÁRIO DE UM TEXTO ARCAICO

CENTRO DE ESTUDOS FIOLÓGICOS DA FACULDADE
 CATARINENSE DE FILOSOFIA

Na primeira quinzena de Outubro, realizou, a Faculdade de Filosofia e a concite de seu Diretor, o Senhor Desembargador Henrique da Silva Fontes, um curso de extensão universitária sobre Filologia Portuguêsa e um curso de Dialectologia Brasileira o Professor Catedrático de Filologia Romântica da Pontifícia Católica do Rio de Janeiro Serafim da Silva Neto.

Realizando a par das exposições teóricas, trabalhos práticos de dialectologia, foi objetivo do Prof. Serafim da Silva Neto não só informar todos os que estiveram interessados no assunto do que de mais recente e de melhor quilate científico se tem realizado nos campos da filologia e da dialectologia, como também preparar uma turma de pesquisadores que tomem sobre si a tarefa de levantamento dialectológico do Estado.

As aulas do Professor Serafim da Silva Neto realizaram-se na Faculdade de Filosofia, de manhã e à tarde, tendo frequentado os cursos professores de ensino primário, secundário e superior, alunos de Faculdades, folcloristas, etnógrafos e, de um modo geral, todos os interessados em filologia e dialectologia. No curso livre de Dialectologia Brasileira foram entregues diplomas de freqüência a todos aqueles que assistiram a, pelo menos, dois terços as aulas dadas.

Recorte 2

Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA (1956a, p. 137).

Após um relato dos cursos realizados, verificamos o programa do curso de Dialectologia:

- I – Importância da Dialectologia. Histórico;
- II – Conceito de dialecto e de falar: necessidade e urgência do seu estudo;
- III – A Dialectologia Portuguêsa. Bibliografia;
- IV – A estrutura lingüística;
- V – A Dialectologia Brasileira: apreciação dos trabalhos empreendidos até agora;
- VI – A moderna técnica de investigação dialectal. O questionário e o inquérito;
- VII – Os Atlas Lingüísticos: o que são e para o que servem;
- VIII – Interpretação dialectal de Santa Catarina: problemas que suscita, sugestão de trabalhos e programas de estudos.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL

A convite da Faculdade de Filosofia, realizou-se de 1 a 15 de agosto p.p., um *Curso de Dialectologia* destinado a preparar o ambiente para um futuro *Congresso de Dialectologia Brasileira* a realizar-se em Pôrto Alegre. As aulas, que foram ministradas pelo Prof. Serafim da Silva Neto, obedeceram ao seguinte plano:

- Língua comum, dialectos e falares.
- O inquérito lingüístico. Suas técnicas.
- Os atlas lingüísticos: o que são e para o que servem.
- Atlas e dicionários regionais.
- Os problemas do questionário.

Foi escolhida uma Comissão, constituída dos Professores Elpídio Pais, Albino de Bem Veiga, Heinrich Bunse e Celso Pedro Luft, para elaborar um projeto de questionário lingüístico destinado ao futuro Atlas do Sul do Brasil.

Recorte 3

Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA (1957b, p. 287).

I.º CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOGRAFIA E DIALECTOLOGIA

Na Faculdade de Filosofia da Universidade de Pôrto Alegre realizou-se, de 1 a 7 de setembro, o Iº Congresso Brasileiro de Etnografia e Dialectologia que teve a participação de numerosos Professores brasileiros e alguns mestres de fora, como Eugênio Asensio, I. S. Révah, Luís Filipe Lindley Cintra, José Herculano de Carvalho, Manuel Alvar, Eugênio Coseriu, José Pedro Rona, J. M. Piel e Diego Catalan. Dirigiu o Congresso, como Presidente Executivo, o Professor Albino de Bem Veiga, Catedrático de Filologia Portuguesa da Universidade do Rio Grande do Sul.

Recorte 4

Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA (1958, p. 288-289).

A partir dos modos de entrada destacados, observamos a maneira como a RBF contribui para a constituição e circulação do conhecimento linguístico, tanto no âmbito nacional como no âmbito do sul do Brasil. Para nós, as revistas científicas, enquanto objetos de estudo, podem ser consideradas essenciais para se analisar a dinâmica do desenvolvimento científico.

Entendemos que os três modos de entrada são complementares, uma vez que possibilitam estabelecer relações entre quem publica, os saberes linguísticos veiculados e a legitimação/constituição de determinados domínios de saber. Assim, retomar os estudiosos, pertencentes ao contexto sul-rio-grandense, que publicaram na RBF, é fundamental para refletirmos sobre as relações institucionais estabelecidas entre a comunidade científica da época, as quais são, de certo modo, corroboradas/reforçadas na seção “Notícias e comentários”, por tais estudiosos se fazerem presentes novamente.

No que se refere à constituição e circulação do conhecimento linguístico, as “Crônicas linguísticas” e as “Notícias e Comentários” configuram-se como importantes ‘entradas’ para tratar desse ponto. Pelas crônicas, todas de autoria de Mattoso Câmara Jr., e pelo fato de ser esse estudioso quem buscou introduzir os preceitos da Linguística Estrutural no Brasil, entendemos que a RBF, mesmo sendo uma revista científica de Filologia, contribui não só para a circulação dos saberes do domínio da Linguística, como também para a legitimação/constituição desse domínio de saber no contexto brasileiro, visto que, à época, tratava-se de um campo ainda não disciplinizado no âmbito acadêmico e, muitas vezes, não ‘bem visto’ por alguns filólogos, grupo de especialidade predominante nessa conjuntura.

É interessante observar também que, embora Mattoso Câmara Jr. tenha tido um lugar periférico junto aos seus pares e em sua carreira acadêmica, pelo fato de filiar-se ao domínio da Linguística, vemos, pela RBF, que “[...] seus textos eram acolhidos em [...] periódicos em que também publicavam os filólogos. Portanto, se a sua posição no grupo não foi das mais destacadas, não foi também o que se pode chamar com exatidão de ‘marginal’” (COELHO, 1998, p. 101).

Ainda sobre as crônicas, especialmente as que se referem à divulgação dos congressos internacionais de linguística, podemos dizer, a partir do que destaca Orlandi (2002b) sobre essa questão dos congressos, que Mattoso,

Sem se colocar no interior da história da linguística ao falar de seus congressos, vai colocando aos poucos nossa história como menção, quase casual. Isso me leva a dizer que ele se coloca na posição de quem é lingüista, de quem, com outros, daqui e de “lá” faz essa história, mas não afirma sua posição como “participante”, do ponto de vista dos Congressos. Ele está, com isso, preparando a vinda dos congressos brasileiros, nossa visibilidade como lingüistas. (ORLANDI, 2002b, p. 52).

Desse modo, as crônicas linguísticas da RBF nos permitem compreender que, mesmo sendo uma revista científica dita especializada, em sua constituição, há a presença de outros domínios de saber, como é o caso da Linguística, contribuindo, portanto, para a circulação e, de certa forma, para a institucionalização desse domínio no contexto brasileiro. Nesse viés, vincula-se também a seção das ‘notícias e comentários’, no entanto, contribuindo para refletirmos sobre a circulação e constituição da Dialetologia.

O primeiro recorte dessa seção trata-se da notícia sobre o Curso de Extensão, realizado por Serafim da Silva Neto, em 1954, na UFRGS, na Cadeira de Português regida pelo Prof. Albino de Bem Veiga. Tal curso, conforme a súmula das aulas, enfatizou,

sobretudo, os estudos filológicos. É interessante considerar essa notícia para refletirmos sobre as filiações teóricas/relações institucionais estabelecidas entre o contexto sul-rio-grandense e o contexto nacional, as quais se evidenciam pelos nomes dos dois estudiosos que comparecem na notícia³.

Nos é pertinente a questão da filiação, pois, como assinala Orlandi (2002a, p. 156), “quando os autores se filiam a uma teoria e não outra, e quando fazem um recorte do objeto de conhecimento, estão produzindo uma política de ciência com consequências para uma política social”. Ao inscrever-se num domínio de saber, o sujeito, ao mesmo tempo, filia-se a ele e aos sentidos colocados em funcionamento pela determinação histórica.

Para Lagazzi-Rodrigues (2007), “filiar-se a uma teoria é reconhecer-se frente a determinadas possibilidades de perguntas e de práticas científicas, em determinadas condições de produção” (p. 13). Por meio da relação com os saberes que formam o campo do conhecimento a que se filia, o sujeito configura sua prática científica, a qual passa a circular, em determinadas condições, especialmente quando reconhecida e legitimada (cf. SCHNEIDERS, 2014).

Com relação aos outros recortes, todos dizem respeito aos cursos realizados sobre o domínio da Dialetologia entre os anos de 1956 e 1958. Essa constante divulgação de eventos/cursos de Dialetologia vincula-se ao fato de, na época, ter um movimento em favor desse campo de estudo, cujo principal nome foi o de Serafim da Silva Neto. Este, nos anos de 1950, em busca de garantir um espaço institucional e implantar uma ‘mentalidade dialetológica’ no Brasil, fundou, em 1953, o *Centro de Estudos de Dialetologia Brasileira*, no Museu Nacional do Rio de Janeiro, e procurou difundir a dialetologia brasileira através de palestras por todo o Brasil, inclusive no Sul, como observamos pelos recortes da seção ‘notícias e comentários’.

No segundo recorte, em específico, observamos a presença de dois cursos realizados na Faculdade Catarinense de Filosofia, em 1956: um de Filologia e outro de Dialetologia. Chamamos a atenção para esse fato, uma vez que, inicialmente, a Dialetologia, enquanto programa que buscava dados a respeito das diferentes variantes regionais do português do Brasil, foi incorporada ao programa de Filologia, o que lhe garantia legitimidade, por ser o domínio de saber dominante da época (ALTMAN, 2004).

Já o terceiro e quarto recortes noticiam a realização de um curso e de um Congresso de Dialetologia, respectivamente. No recorte referente ao Curso de Dialetologia Brasileira realizado na Faculdade de Filosofia da UFRGS, em 1957, observamos a ênfase em ‘preparar o ambiente para o futuro Congresso de Dialetologia Brasileira’, e, segundo o plano das aulas, verificamos que se busca apresentar ‘as tarefas’ da Dialetologia, ou seja, apresentar o programa desse domínio de saber. A divulgação desse campo de estudo e de seu programa, por meio de cursos e congressos, foi fundamental para o seu estabelecimento e legitimação, fazendo com que houvesse uma crescente preocupação na elaboração e publicação de Atlas Linguísticos e de Guias Dialetológicos (ALTMAN, 2004).

O quarto recorte, sobre o I Congresso Brasileiro de Etnografia e Dialectologia, já mencionado no terceiro recorte, foi mobilizado pelo fato de explicitar os estudiosos brasileiros e estrangeiros que participaram desse congresso, em 1958, na UFRGS. Esses nomes marcam, portanto, a relação existente entre um grupo de estudiosos a partir de um interesse em comum: os estudos dialetológicos. Dentre esses estudiosos, chamamos a atenção, em especial, para a presença de Eugênio Coseriu, uma vez que é uma referência constante, com a publicação de artigos, nos tomos da RBF.

No respeitante à década de 1950, como bem nos explicitam os recortes, observamos uma crescente divulgação dos estudos da Dialetologia via cursos e congressos, apontando para o que Altman denomina de a “década da renovada cruzada dialetológica de Silva Neto” (2004, p. 80). Desse modo, podemos dizer que os acontecimentos exteriores, mais precisamente os movimentos científicos, afetam/determinam a constituição e o funcionamento da materialidade discursiva analisada.

³ Essa relação institucional entre Serafim da Silva Neto e Albino de Bem Veiga também está marcada na *Revista Organon*, onde verificamos, no primeiro número publicado, a presença de um artigo de Serafim da Silva Neto, bem como uma apresentação desse estudioso, escrita por Albino de Bem Veiga, com menção ao curso que realizou. Um estudo sobre essa revista foi realizado Scherer e Petri (2015).

5 PALAVRAS FINAIS

Nessa reflexão, buscamos, portanto, compreender a maneira como a RBF contribui para a constituição e circulação do conhecimento linguístico tanto no contexto nacional como no sul do Brasil. Pelos modos de entrada estabelecidos, consideramos que a materialidade tomada como objeto de análise pode ser considerada como um espaço discursivo privilegiado, que nos possibilita observar os estudos que envolvem a prática científica desenvolvida nos anos de 1950. Em se tratando especificamente do contexto sul-rio-grandense, a RBF permite-nos, igualmente, explicitar quais saberes linguísticos estão em circulação nessa conjuntura só-histórica e ideológica, bem como estabelecer possíveis filiações teóricas entre esse contexto e um dos principais centros de estudos da época, situado no Rio de Janeiro.

Logo, quando analisamos o funcionamento discursivo de revistas científicas, como Chevalier (1998) destaca, podemos entender a dinâmica do desenvolvimento científico, o qual se configura a partir de condições sócio-históricas e ideológicas específicas. A produção de conhecimento, como enfatiza Scherer (2008), é, portanto, “[...] um trabalho permanente de demarcação de lugar, trabalho que envolve um policiamento incessante de fronteiras e uma vigilância epistemológica ímpar de domínios, a fim de que possamos manter as rédeas de nossa sujeição nos possíveis deslizamentos de sentido na constituição do campo de saber em que estamos postos.” (SCHERER, 2008, p. 133).

Pelas considerações realizadas, pontuamos que, além de permitir compreender a dinâmica do desenvolvimento científico, a *Revista Brasileira de Filologia* contribui de modo especial para refletirmos sobre a constituição das ideias linguísticas tanto no sul como no contexto nacional. Essa constituição, no entanto, só pode ser estabelecida devido ao olhar retrospectivo que lançamos sobre a materialidade em estudo. Assim, para finalizar, retomamos uma citação de Serafim da Silva Neto que resume, de certa forma, o papel que a RBF e os estudiosos tiveram à época: “[...] são sempre mais felizes os que vêm depois de nós, pois encontram ambiente que preparamos e podem aproveitar-se do nosso trabalho e da nossa experiência” (RBF, v. 4, Tomos I-II, 1958, p. 292).

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.
- _____. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joainho. Campinas: RG, 2008.
- BUSCÁCIO, L. *Mário de Andrade, um arquivo de saberes sobre a língua do/no Brasil*. 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2014.
- CASTILHO, A. T. de. Estudos lingüísticos no Brasil. *Revista Alfa*, Araraquara, v. 2, 1962.
- CHEVALIER, J.-C. Place des revues dans la constitution d'une discipline: la linguistique française (1945-1997). *Langue Française*, Paris, n. 117, p. 68-81, 1998.
- COELHO, O. F. *Serafim da Silva Neto (1917-1960) e a Filologia Brasileira*. Um Ensaio Historiográfico sobre o Papel da Liderança na Articulação de um Paradigma em Ciência da Linguagem. 1998. 184f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COSERIU, E. Perspectivas gerais. In: NARO, A. J. (Org.). *Tendências atuais da lingüística e da filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 [1968]. p. 11-40.

CRESPO, I. M.; CAREGNATO, S. Periódicos científicos eletrônicos: identificação de características e estudo de três casos na área de comunicação. In: ENCONTRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 16., 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/institucional/a_rede/endocom/2004/Crespo.PDF> Acesso em: 28 ago. 2015.

ELIA, S. *Ensaios de filologia e lingüística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifos, 1975.

GUIMARÃES, E. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Linguagem e conhecimento: Produção e circulação da ciência. *Revista Rua* (online), Campinas, v. 2, n. 15, p. 5-14, nov. 2009.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. O político na Lingüística: Processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 11-18.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Ir ao congresso: fazer a história das idéias linguísticas? In: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. (Org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002b. p. 41-62.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA, v. 1, Tomo I, jun. 1955.

_____, v. 1, Tomo II, dez. 1955.

_____, v. 2, Tomo I, jun. 1956a.

_____, v. 2, Tomo II, dez. 1956b.

_____, v. 3, Tomo I, jun. 1957a.

_____, v. 3, Tomo II, dez. 1957b.

_____, v. 4, Tomos I-II, 1958.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.

SCHERER, A. E. A história e a memória na constituição do discurso da linguística aplicada no Brasil. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 61-82.

_____. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (Org.) *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: ClaraLuz, 2008. p. 131-141.

SCHERER, A. E; PETRI, V. ORGANON: entre a história e a memória no institucional acadêmico-científico do Sul do Brasil, *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 15-39, jul./dez. 2015.

SCHNEIDERS, C. M. *Serafim da Silva Neto: entre a constituição e a circulação do conhecimento linguístico*. 2014. 218f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

STUMPF, I. R. C. Passado e futuro das revistas científicas. *Ciência da Informação*, Ibict: Brasília-DF, v. 25, n. 3, 1996.

_____. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. *Transinformação*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 45-57, jan./abr., 1997.

_____. Reflexões sobre as revistas brasileiras. *Intexto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 1-10, jan./jun., 1998.

Recebido em 05/01/2017. Aceito em 05/04/2017.

ORQUESTRANDO O CAOS: O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE¹

ORQUESTANDO EL CAOS: LA ENSEÑANZA DE PRONUNCIACIÓN DE LENGUA
EXTRANJERA A LA LUZ DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

ORCHESTRATING CHAOS: TEACHING FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION IN THE
COMPLEXITY PARADIGM

Felipe Flores Kupske*

Universidade Federal da Bahia

Ubiratã Kickhöfel Alves**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: No presente trabalho, propomos uma reflexão teórica sobre o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz da Teoria da Complexidade (e.g., BECKNER et al., 2009). Para tanto, analisamos o *framework* para o ensino comunicativo proposto por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010), tendo como base os Sistemas Adaptativos Complexos. Nesta análise, fica colocado que o modelo proposto poderia vir a ser capaz de sustentar a metáfora da Complexidade aplicada à linguagem, por contemplar o fato de que múltiplos agentes devem interagir organicamente durante os processos de ensino e aprendizagem, e que o comportamento de um falante é gradualmente construído tendo como base suas experiências anteriores. Todavia, apontamos que apenas seguir os passos propostos pelo *framework* não garante que a dinamicidade se instaurará no ensino. Destacamos, então, o papel do profissional devidamente qualificado para implementar e orquestrar a Complexidade na sala de aula de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da complexidade. Sistemas adaptativos complexos. Ensino de pronúncia.

¹ Gostaríamos de agradecer à Professora Dra. Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) pela leitura e crítica zelosa de uma versão preliminar deste trabalho. Também agradecemos aos pareceristas anônimos por seus comentários e sugestões.

* Professor do Departamento de Línguas Germânicas da Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: kupske@gmail.com.

** Professor do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq-Brasil. E-mail: ukalves@gmail.com.

RESUMEN: En el presente trabajo, proponemos una reflexión teórica sobre la enseñanza de pronunciación de lengua extranjera a la luz de la Teoría de la Complejidad (e.g., BECKNER et al., 2009). Para tal fin, analizamos el modelo para la enseñanza comunicativa propuesto por Celce-Murcia et al. (1996) y Celce-Murcia et al. (2010), teniendo como base los Sistemas Adaptativos Complejos. De nuestro análisis surge que el modelo propuesto podría ser capaz de sustentar la metáfora de la Complejidad aplicada al lenguaje, toda vez que contempla el hecho de que múltiples agentes deben interactuar orgánicamente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como que el comportamiento de un hablante es gradualmente construido teniendo como base sus experiencias anteriores. Sin embargo, apuntamos que apenas seguir los pasos propuestos por el modelo no garantiza que el mismo venga a instaurarse de una forma dinámica en la enseñanza. Destacamos, de esta forma, el papel del profesional debidamente cualificado para implementar y orquestar la Complejidad en las clases de lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Teoría de la Complejidad. Sistemas adaptativos complejos. Enseñanza de pronunciación.

ABSTRACT: In this paper, we propose a theoretical discussion on foreign language pronunciation teaching considering the Complexity Theory (e.g., BECKNER et al., 2009). To this end, we analyzed the framework for communicative pronunciation instruction proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010), taking the Complex Adaptive Systems Theory as reference. In this analysis, the framework proposed is considered to be able to sustain the metaphor of Complexity applied to language, as it considers that multiple agents must interact in an organic manner during the teaching and learning processes, and that the behavior of a speaker is gradually built based on his past experiences. However, we point out that following the steps proposed in the framework does not necessarily guarantee the dynamicity needed in teaching. Therefore, we highlight the role of qualified professionals to implement and to orchestrate Complexity in the foreign language classroom.

KEYWORDS: Complexity theory. Complex adaptive system. Pronunciation teaching.

1 INTRODUÇÃO

Embora apenas tenha tido sua própria identidade como um campo de investigação na metade dos anos 1980, a Teoria da Complexidade (TC) possui antecedentes que datam do início do século XX (NEWELL, 2008). Mesmo sendo baseada na teoria Matemática e na Física, os conceitos e técnicas da TC têm sido aplicados a diversas outras áreas, que compreendem, por exemplo, a Antropologia, a Economia e a Meteorologia. Além desses domínios, outras áreas que começam a se valer dos pressupostos da Complexidade são a Educação, a Linguística Geral e a Linguística Aplicada. Em relação à última, mais especificamente ao ensino de línguas, autores como Holland (1998), Kindt et al. (1999) e Finch (2001) já têm se manifestado acerca da Complexidade aplicada à sala de aula de línguas estrangeiras nas últimas décadas. Van Lier, ainda em 1996, antes mesmo do trabalho seminal de Larsen-Freeman (1997) aplicado à linguagem, já sugeria que deveríamos tomar o contexto instrucional como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Todavia, na área da linguagem como um todo, embora crescentes, os estudos calcados na Complexidade ainda representam um movimento embrionário.

No que concerne à linguagem, Larsen-Freeman (2013) aponta que a TC é capaz de desafiar a concepção de que a língua é um sistema estático e governado por regras, destacando que o próprio uso de uma língua pode alterar os padrões que a caracterizam. Além disso, a TC não prevê a necessidade de um dispositivo de aquisição inato, já que pressupõe que a criação de um sistema complexo não demanda um estágio inicial caracterizado por planos detalhados ou *templates* (LARSEN-FREEMAN, 2013). Dessa forma, acreditamos no potencial da TC para lançar luz sobre fenômenos inerentes à Linguística Aplicada, pois opõe-se àquela parcela de teorias de Aquisição da Linguagem que são deterministas e não conseguem incluir a dinamicidade e/ou variação em suas previsões. Tal proposta, também, rompe com os modelos que são incapazes de considerar a não linearidade do processo de desenvolvimento linguístico.

Assim, por acreditar em sua potencialidade e na tentativa de alimentar a corrente teórica que se coloca nos estudos da linguagem, o presente artigo apresenta um esforço de retomar alguns conceitos calcados na TC, de modo a aplicá-los ao Ensino de Pronúncia de Língua Estrangeira² (LE). Em outras palavras, este trabalho revisita o Ensino de Pronúncia de LE, tendo como base teórica os

² Este trabalho não diferencia língua estrangeira (LE) de segunda língua (L2) ou língua materna (LM) de primeira língua (L1).

Sistemas Adaptativos Complexos, já que, ao que nos concerne, ainda não há estudos nessa perspectiva específica na literatura da área. Dessa forma, nosso recorte teórico representa uma aproximação inicial das temáticas aqui abordadas.

No que diz respeito à metodologia de ensino de LE, o componente fonético-fonológico corresponde a um aspecto cujo tratamento pedagógico, além de sofrer uma série de transformações ao longo da história das perspectivas de ensino de línguas, corresponde a um cenário de interessantes debates. Ao nos referirmos ao tratamento desse componente ao longo dos anos, observamos desde uma perspectiva de ensino de pronúncia de tom altamente mecanicista até perspectivas de ensino e aprendizagem que advogavam a sua não instrução explícita. Em meio a esses divergentes posicionamentos, encontramos autores que argumentam a favor da necessidade de um ensino de pronúncia de caráter comunicativo. Nesse sentido, Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) propõem uma rotina de cinco passos comunicativos: (i) descrição e análise; (ii) prática de discriminação; (iii) prática controlada e *feedback*; (iv) prática guiada e *feedback*; e (v) prática comunicativa e *feedback*³. Por meio dessa rotina pedagógica, encontramos um quadro no qual o ensino de pronúncia partiria de um tratamento analítico dos itens-alvos, mas evoluiria a etapas em que os aprendizes utilizam os sons da LE de forma orgânica e com propósitos comunicativos autênticos.

A TC, assim como aponta Larsen-Freeman (2013), é entendida como uma metáfora e precisa se munir de outras teorias de linguagem, coerentes com seus postulados, para que tome forma científicamente válida e para que possa representar um benefício efetivo para a Linguística Geral e Aplicada. Como uma teoria calcada na Complexidade não preveria um grupo de regras estáticas pré-estabelecidas para o ensino de línguas, já que um sistema depende da peculiaridade de agentes como sujeitos distintos e de idiossincrasias distintas que podem variar de um contexto para outro, neste artigo pretendemos analisar se há viabilidade de o modelo para o ensino de pronúncia cunhado por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) ser aplicado levando-se em consideração os primados da TC ou, em outras palavras, se esse modelo é capaz de sustentar os fenômenos complexos presentes no ensino de línguas. Segundo Borges e Paiva (2011), as revoluções científicas não se manifestam como um rompimento estrito com o conhecimento científico produzido anteriormente, mas configuram-se em uma nova forma de olhar o objeto de estudo. Assim, pretendemos analisar se a metodologia contemplada por esse *framework* poderia vir a ser congruente com a complexidade, aqui defendida como fundamental para que o conhecimento linguístico possa vir à tona.

Começaremos o nosso artigo com uma breve introdução à Complexidade e com a definição de Sistemas Adaptativos Complexos (SACs). Após essa definição, aproximaremos os SACs das línguas naturais, abordando, por exemplo, como esse novo paradigma compreende o desenvolvimento da linguagem. Por fim, abordamos o ensino de pronúncia de LE no prisma aqui proposto, fazendo uma análise inicial do modelo de Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010). Encerramos o presente trabalho apontando nossas considerações acerca da possível consonância entre tal proposta pedagógica e a TC.

2 OS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Segundo Mercer (2013), sob a égide das Teorias da Complexidade existem inúmeras abordagens, tais como a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (aqui adotada), Teoria do Caos, Teoria de Rede, entre outros. Embora existam, obviamente, diferenças entre as teorias afins à Complexidade, todas compartilham características básicas. Essencialmente, o viés da Complexidade descreve sistemas holísticos, orgânicos e emergentes que são compostos de dois ou mais sistemas inter-relacionados, que podem representar, *per se*, também sistemas complexos (MERCER, 2013). As barreiras entre sistemas, dessa forma, não são claras, já que um sistema é, geralmente, também parte de outros sistemas. À vista disso, seria virtualmente impossível compreendermos a totalidade de um sistema, já que os limites e interdependências são quase infinitos.

Segundo Horn (2008), podemos diferenciar os Paradigmas da Simplicidade – que, em termos de modelos linguísticos, encontram aportes teóricos nas propostas calcadas no Gerativismo (CHOMSKY, 1957), por exemplo – e da Complexidade por meio de sete

³ Maiores informações e detalhamentos a respeito desses passos serão fornecidos em nossa quarta seção.

quesitos. Primeiramente, (i) a Simplicidade adere aos princípios da universalidade, enquanto a Complexidade, sem negar uma possível universalidade, também adota o princípio de que o individual e o local são inteligíveis em si mesmos. Horn (2008) aponta que (ii) a Simplicidade procura reduzir as totalidades em constituintes simples, enquanto a Complexidade integra elementos em seus conjuntos. O terceiro aspecto que difere esses paradigmas (iii) é o fato de a Simplicidade procurar princípios/regras para que haja ordem em um dado sistema. Já a Complexidade, por sua vez, procura se autoestruturar mesmo na desordem sem a consideração de regras. Como já mencionado, (iv) a Simplicidade assume o determinismo e a causalidade linear, enquanto a Complexidade procura as relações possíveis, paradigmáticas e em paralelo. Separar o sujeito do objeto e o observador do observado (v) é característica da Simplicidade, enquanto o observador é integrante na experimentação pela Complexidade. Além disso, (vi) a Simplicidade trata as contradições como erros, sendo que a Complexidade faz referência às contradições como paradoxos/índices de que uma realidade ainda mais profunda pode existir. Para finalizar, (vii) Horn (2008) aponta que a Simplicidade fomenta o pensamento monológico, enquanto a Complexidade, o dialógico, relacionando conceitos contrários de forma complementar.

Mesmo entendendo-se a diferença entre o Simples e o Complexo, Larsen-Freeman (2013) aponta que ainda há muita confusão acerca do termo Complexidade. Não podemos, por exemplo, confundir “Complexo” com “complicado”, e Davis e Sumara (2006) sinalizam essa diferença. Para os autores, embora um sistema complicado possa ter inúmeros componentes, a relação entre tais componentes é fixa e claramente definida, como a engrenagem que opera um relógio, por exemplo. Podemos dizer, também, que os elementos constitutivos desses sistemas possuem uma relação de independência uns com os outros. Assim como apontam Miller e Page (2007), seria possível, inclusive, remover um desses componentes sem que o sistema apresentasse mudanças em seu comportamento final, mesmo que apresentando pequenas avarias. O exemplo que os autores trazem é o da remoção de um dos bancos de um carro. Mesmo sem um ou sem todos os seus assentos, o veículo continuará a funcionar perfeitamente.

Por outro lado, alguns sistemas apresentam uma relação diferenciada entre seus elementos e não podem ser desmontados e, então, reorganizados. Uma dessas sortes de sistema é o Sistema Complexo, no qual as interações entre componentes não são fixas e bem definidas, mas estão sempre sujeitas a novas adaptações, embora uma organização, mesmo que beirando o Caos, sempre seja o comportamento estimado. A complexidade desses sistemas se origina precisamente dessa relação de interdependência entre seus elementos constitutivos. Remover um de seus elementos compromete o comportamento do sistema de uma forma imprevisível. Nesse caso, um sistema pode ser sentenciado à morte (MILLER; PAGE, 2007) ou apresentar um comportamento completamente diferenciado do que apresentava anteriormente à remoção de um de seus componentes. Assim, “[...] o comportamento global do sistema emerge daquelas interações, mas não pode ser descrito como a simples soma dos comportamentos de cada agente” (PAIVA, 2011, p. 4). Como podemos perceber, e conforme aponta Holland (1995), os SACs são compostos por elementos ativos. Tais elementos podem se adaptar e mudar seus comportamentos em função de suas interações. À vista disso, todos os elementos de um sistema estão, ao mesmo tempo, influenciando uns aos outros. Assim, comportamentos ou mudanças não são proporcionais às suas causas. Uma pequena variação, ou uma pequena entrada de insumo ou energia nova, pode acarretar grandes mudanças no sistema. Então, como defendido por Paiva (2011), todo sistema complexo é um sistema aberto e, dessa forma, energia pode tanto entrar quanto sair em proporções pouco previsíveis. Podemos apontar, também, que sistemas complexos são autoestruturantes e automantenedores, possuindo a capacidade de se adaptar de acordo com o ambiente e com a energia recebida ou despendida; assim sendo, esses sistemas possuem a habilidade de transformação constante e, segundo Willians (1997), um sistema complexo é tudo o que se move, muda, ou evolui com o tempo. Os SACs são emergentes, pois seus componentes criam algo maior do que poderiam constituir individualmente; uma estrutura sem componentes divisíveis e cuja conectividade é (deveria ser) permanente. Há, então, uma tendência autoestruturante de procurar equilíbrio em sua imprevisibilidade inerente. Um SAC, nesse sentido, apenas existe beirando o Caos.

Outro ponto que se faz necessário abordar é o de que a maior parte dos SACs apresenta o que os teóricos matemáticos denominam “atratores”, os estados em que o sistema finalmente chega a uma estabilidade ou zona de conforto, dependendo de suas peculiaridades. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), atratores seriam os estados particulares de comportamento que um dado sistema complexo “prefere”. Dessa forma, um atrator não designa algo que atrai, mas refere-se ao comportamento ou à estabilidade (temporária) de um sistema. Segundo Mercer (2013), um elemento componente do sistema também pode agir como um atrator, isto é, pode influenciar na trajetória do desenvolvimento de um sistema complexo.

3 O CAOS E A LÍNGUA

Em 1997, Larsen-Freeman, em seu artigo pioneiro nesse paradigma aplicado especificamente à linguagem, traça pontos comparativos entre a língua(gem) e a TC, apresentando, assim, dados que corroboram a visão complexa para o desenvolvimento linguístico. Já há alguns anos, sabe-se que o padrão de uso, como aponta, por exemplo, a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001), afeta como uma língua é aprendida, utilizada, organizada e, até mesmo, como pode variar durante a vida de um indivíduo. Esses processos, contudo, seriam interdependentes, na visão de Beckner et al. (2009). Para os autores (BECKNER et al., 2009, p. 01), a língua como um SAC possui as seguintes características de base:

- (i) o sistema consiste em múltiplos agentes que interagem entre si, como, por exemplo, os falantes em uma comunidade;
- (ii) o sistema é adaptativo, pois o comportamento de um falante é calcado em suas interações passadas; contudo, tais interações, ao lado das interações atuais, são os fatores que delinearão as interações futuras;
- (iii) o comportamento de um falante é a consequência de fatores em competição, variando de restrições perceptuais até motivações de cunho social;
- (iv) as estruturas de uma língua emergem dos padrões inter-relacionados de empiria, interação social e mecanismos/ processos cognitivos.

No que concerne ao desenvolvimento linguístico, teorias balizadas pelo uso, segundo Larsen-Freeman (2013), em consonância com a TC, apontam que aprendemos construções e categorias – padrões de uma língua – ao nos engajarmos em comunicação, por meio de processos interpessoais e cognitivos (SLOBIN, 1997). Para Beckner et al. (2009), o desenvolvimento é uma questão de análise complexa e probabilística de amostras de linguagem, e que envolve a estimativa *a posteriori* dos padrões de uma comunidade de fala por meio dessas amostras limitadas e oriundas das experiências que são percebidas por nossa maquinaria cognitiva e capacidade psicomotora, bem como pela dinâmica da própria interação social. Pesquisas como a de Bybee e Hopper (2001) já indicam, por exemplo, que cada evento de uso efetivo (autêntico e proposital) da linguagem exerce influência no sistema do aprendiz.

Para que possamos entender um pouco mais acerca do desenvolvimento da linguagem à luz da TC, devemos, então, entender esse processo no prisma baseado no uso. Nessa perspectiva, Bybee (2001) e Heine e Kuteva (2003) assumem que uma língua é, de certa forma, um processo de replicação. Desde que conseguiu articular duas palavras em um mesmo enunciado, o homem cria a potencialidade para a emergência de um sistema linguístico, debruçando-se sobre mecanismos de processamento sequencial, categorização, convencionalização e inferenciação. Dessa forma, o desenvolvimento linguístico pode ser visto como um processo ininterrupto em todas as línguas e em todos os tempos. Nesse sentido, como aponta Mercer (2013), mudanças podem ser graduais através do tempo ou abruptas, mas, em ambos os casos, essa mudança é causada pelo efeito cumulativo de fatores, sendo que, como já visto, uma pequena perturbação no sistema pode acarretar largas mudanças na totalidade desse sistema, e a língua não está imune a esse efeito.

No que concerne à LE, suas construções são intimamente ligadas à frequência, à recência⁴ e ao contexto. De acordo com Larsen-Freeman (1997, p. 62), “[...] assim como com a L1, os aprendizes não se conformam com a L2; eles vão além, construindo formas novas por meio de analogias e recombinações de padrões”. Embora, de certa forma, a L1 e a L2 sejam semelhantes no que concerne à constante reorganização de padrões, seus processos desenvolvimentais diferem-se em inúmeras maneiras. Tanto o desenvolvimento da L1 como da L2 são processos sociocognitivos, contudo, o ambiente ou a condição de desenvolvimento de uma LE é significativamente diferenciado face ao fato de que o aprendiz se encontra mais maduro cognitivamente (BECKNER et al., 2009). Dessa forma, dilucidar os fenômenos de uma L2 envolve uma complexidade que vai além dos estudos em L1, já que, para tal elucidação, devemos partir compulsoriamente dos sistemas de L1.

⁴ Capacidade ou facilidade de memorizar elementos oriundos de estímulos recentes.

Podemos perceber, então, que o sistema linguístico, segundo os SACs, resulta de ciclos dinâmicos que envolvem o uso da linguagem, mudança linguística, percepção e aprendizagem nas interações de membros de uma comunidade. É o processamento sequencial, o planejamento e a habilidade de categorização que nos possibilitam a construção de um sistema linguístico. Contudo, essas habilidades não demandam o uso efetivo da linguagem; necessitamos falar como resultado da interação social. Assim, embora a língua seja moldada por habilidades cognitivas, é a vida social que acaba demandando o que entendemos por língua. Desse modo, tanto a origem quanto as nossas capacidades linguísticas seriam norteadas pelo engajamento social (BECKNER et al., 2009). Aprendemos construções/ padrões ao nos engajarmos em atos comunicativos reais, por meio dos processos interpessoais autênticos. O conhecimento linguístico é, então, resultado de uma análise probabilística das normas de uma comunidade de fala por meio do aparato cognitivo, do corpo humano e da própria sistemática da interação social. Nessa perspectiva, um sistema linguístico é construído via e apenas via a própria utilização da(s) língua(s) em questão. Assim, a organização cognitiva de uma língua é diretamente balizada pela experiência linguística de um falante.

4 A COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

O aprendizado de uma língua é caótico, isto é, representa um constante reorganizar de um sistema que está em constante mudança. Embora cada estudante possa aprender de uma maneira específica, baseando-se em variáveis distintas e em tempos diferenciados, há, contudo, determinados estágios pelos quais todos os aprendizes, aparentemente, devem perpassar, e os SACs também podem ser empregados para a compreensão desses processos. Além de a aprendizagem ser complexa, qualquer professor que tenha se debruçado, de fato, na prática de ensino, sabe que, raramente, apenas um fator causará mudança na dinâmica da classe e no processo de aprendizagem. Na verdade, segundo Mercer (2013), são múltiplas as causas que trazem a mudança à tona, como em qualquer sistema não linear. Assim, a sala de aula é um SAC por natureza, apresentando a imprevisibilidade que lhe é cabida. São vários os agentes; entretanto, alguns fatores ou componentes têm um papel mais robusto nesse processo, nessa complexa sala de aula de línguas, como os professores e os próprios sistemas das línguas envolvidas. Esses itens, para Mercer (2013), seriam os atratores daquele/naquele sistema.

Para entendermos o ensino de línguas no paradigma aqui advogado, devemos, primeiramente, manter em mente que (i) o uso leva à mudança, a mudança afeta a percepção, a percepção afeta o aprendizado e o aprendizado afeta o uso; e (ii) que, segundo Van Lier (1996), não podemos apontar que o aprendizado é causado pelo estímulo ambiental apenas (uma posição behaviorista), tampouco que seja geneticamente determinado (uma posição inatista). Seria, na verdade, o resultado de interações complexas entre indivíduos e o ambiente (PAIVA, 2011).

Para Larsen-Freeman (1997), as línguas passam por períodos de caos e ordem, assim como qualquer sistema vivo. Essa fronteira entre o caos e a ordem – ponto no qual o sistema está quase se tornando caótico – recebe o nome de “limite do caos”⁵. Waldrop (1992) cunha o termo “a vida no limite do caos”⁶ para fazer referência à capacidade de aprendizado oriunda dos SACs quando não são nem caóticos, nem estáveis (FINCH, 2001). Podemos ver, assim, que um sistema apenas pode vir a se autoestruturar quando enfrenta/beira o limite do caos. Em outras palavras, o sistema deve ser, primeiramente, desestruturado ou “bagunçado” para que possa se estabilizar em um novo estado, face aos seus novos atratores.

Um sistema fechado – aquele que não recebe e tampouco libera insumo, segundo Kindt et al. (1999) – tende a se estabilizar em um estado “morto”, enquanto um sistema aberto pode tornar-se intensamente animado e altamente coordenado. No que concerne ao ensino de línguas, o termo “fechado”, segundo os autores (KINDT et al., 2009, p. 14), faz referência, por exemplo, à aula de línguas que apresenta exercícios mecanicistas restritos às respostas de “certo” ou “errado”, e que não são propensos a permanecerem na memória do aprendiz. Por outro lado, atividades comunicativas orgânicas e com propósitos comunicacionais reais trazem à tona um conhecimento mais amplo, produtivo e quase inesgotável. Como um SAC é um sistema aberto, e como o ensino de línguas

⁵ The edge of Chaos (WALDROP, 1992).

⁶ Life at the edge of Chaos.

deve ser visto como um SAC, devemos considerar quais exercícios, ou mesmo quais métodos ou *frameworks* deveriam ser aplicados à aula de LE, a fim de que a Complexidade e, consequentemente, o aprendizado, perpetuem-se.

Quase todos os aspectos do ensino de línguas são complexos, visto que qualquer aprendiz ou professor possui vários fatores/agentes com os quais deve lidar. Mesmo a aula mais bem pensada pode tornar-se ineficaz por vários motivos imprevisíveis, dada a sua complexidade e imprevisibilidade. Nesse sentido, a TC não oferece um grupo de regras a professores para que possam lidar com o Caos de uma sala de aula, mas pode servir como base de reflexão para que possamos analisar qual metodologia poderia ser aplicada sem que se reduza o ensino a um patamar calcado na Simplicidade e no reducionismo. Não podemos esquecer, assim, que a TC conceitualiza uma sala de aula não como uma máquina na qual *inputs* são processados e *outputs* são gerados, não como um lugar de exercício, nem mesmo como um exercício, mas como a convergência de vários elementos distintos que se estendem além do tempo e da localização espacial de uma “sala” e que se combinam em relações dinâmicas (BURNS; KNOX, 2011), e um comportamento, linguístico ou não, não passa de um produto das interações desses elementos distintos. Segundo Clarke (1999), nessa ótica, o papel do professor é o de gerenciar essa mudança de agentes ativos nesse sistema e não apenas o de fornecer informações a um estudante passivo e puramente receptivo e reproduutor. Em outras palavras, deve tomar o papel de atrator.

Debruçando-nos em temas mais pontuais acerca da temática que será abordada – ensino de pronúncia – e mantendo em mente que a Complexidade prevê uma aquisição dinâmica balizada pelo uso, os modelos baseados no uso, como a abordagem da Teoria de Exemplares, em sintonia com a TC, apontam que, no aprendizado de uma língua estrangeira, devemos relacionar padrões sonoros já categorizados de nossa L1 a padrões ainda desconhecidos de uma dada LE (CRISTÓFARO-SILVA, 2007). Dessa forma, aprender pronúncia é categorizar novos sons como unidades distintas, sendo que esse processo é baseado no sistema sonoro de partida (L1) que se impõe diretamente no processo de aprendizado da L2 (FLEGE, 1995; BEST, 1995; BEST; TYLER, 2007). É exatamente por isso que esse processo é permeado pela transferência fonético-fonológica.

No que concerne à fala, a transferência fonético-fonológica faz referência à utilização de padrões já estabelecidos, ou engramados, da L1 nas produções da L2. Partindo-se do pressuposto de que aprendizes de L2 já possuem um sistema cognitivo completo e operante em L1, aspectos fonético-fonológicos dessa L2 se conectam com o sistema de L1, mantendo relações de similaridade e diferença (FLEGE, 2002). Assim, em uma perspectiva complexa da linguagem, a transferência de padrões é uma estratégia de aprendizagem inerente ao próprio processo, tendo em vista que o cérebro trabalha em paralelo, isto é, de maneira interconectada e não de forma linear, em conformidade com a Complexidade. O desenvolvimento da L2 começa fortemente influenciado pela L1 – sistema cognitivo altamente organizado. Contudo, segundo MacWhinney (2002), essa forte associação entre L1 e L2 vai, aos poucos, desfazendo-se, mesmo que a transferência residual permaneça durante toda a vida de um indivíduo. Em um prisma dinâmico, o conceito de transferência está imbricado ao conceito de entrincheiramento (ZIMMER, 2004, 2008; ZIMMER; ALVES, 2006, 2012; SEIDENBERG; ZEVIN, 2006). Para MacWhinney (2006), quando uma tarefa é praticada diversas vezes, pode-se esperar que ela seja automatizada ou entrincheirada e, quanto maior o uso efetivo dessa tarefa, mais profundo é o entrincheiramento. Assim, espera-se que a força ou robustez de uma L1 seja maior do que a da L2 em processo de desenvolvimento, e essa, consequentemente, será transferida em seu processamento, o que, em fonologia, representa, por exemplo, o sotaque estrangeiro, uma vez que os sons da L2 podem ser processados por sons similares da L1. No que diz respeito à percepção dos sons da L2, para Flege (1995) os sons da L1 e da L2 em processo de desenvolvimento coexistem em um espaço fonológico único, oferecendo contexto para a transferência, na qual o detalhe fonético é o elemento que constitui a representação linguística. A transferência é tida como a interação dos sistemas de L1 e L2 que coabitam nesse mesmo espaço fonológico.

Dessa forma, tanto para fomentarmos o que é apontado por Cristófaro-Silva (2007) quanto para que reduzamos o impacto da transferência fonético-fonológica no processo de desenvolvimento, um recurso pedagógico que pode vir a ser de grande valor é o referente à instrução explícita⁷ das categorias envolvidas no processo de aprendizagem da pronúncia de uma L2. Contudo, não podemos nos esquecer de que, no viés dos SACs, o conhecimento linguístico é visto como um produto do construtivismo social, é

⁷ Para Zimmer, Silveira e Alves (2009), o termo “instrução explícita” pode ser interpretado como um termo “guarda-chuva”, que vai muito além da tarefa de sistematizar o item-alvo isoladamente. Segundo esses autores, concebemos que, dentro de um contexto comunicativo, tal termo vai além da mera sistematização, uma vez que também inclui outros procedimentos voltados a ressaltar, praticar, revisar ou chamar a atenção dos aprendizes para aspectos específicos da língua-alvo, que correm o risco de não serem atentados sem tal prática pedagógica.

o resultado do uso colaborativo da linguagem por parte dos aprendizes. Em um sistema que promove colaboração, a troca de ideias e informação não segue uma linearidade, isto é, uma única direção sem considerar processos de realimentação que, bem ao contrário, estão sempre beirando o Caos. Isso envolve todos os agentes em uma atividade que não possui um norte estabelecido, que evolui em todas as direções, que regride quando necessário, que impacta e modifica o estado inicial da atividade. Na TC, chamamos isso de *feedback-loops*, e um método mecanicista ou protocolar não poderia sustentá-lo. Não podemos controlar nossos aprendizes, mas podemos nortear a sala de aula a fim de que os aprendizes notem detalhes acerca da língua-alvo até então despercebidos, levando-os a uma desestruturação de seus sistemas de partida, ao limite do caos, e, com atividades orgânicas comunicacionais, atraí-los a uma potencial reorganização linguística. Para isso, não podemos esquecer do papel do *feedback*, que é encontrado na natureza e é central no ensino de línguas, bem como do caráter de gradualidade no processo.

Levando em consideração o que foi tecido até o momento, percebemos que um modelo ideal para o ensino de pronúncia, que não quebre com a Complexidade do processo, deveria contemplar tanto a instrução explícita quanto a prática sociocomunicativa na língua-alvo, trazendo as vivências e realidades do aprendiz para o ambiente de sala de aula e fazendo com que o aspecto fonético-fonológico corresponda a um mecanismo através do qual ele conseguirá compartilhar tais vivências. Assim, no que concerne ao ensino da pronúncia especificamente, iremos analisar a proposta de ensino comunicativo de pronúncia sugerida por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010), bastante evidente nos dias atuais.

5 O ENSINO DE PRONÚNCIA E A TC: DESDOBRAMENTOS INICIAIS

Primeiramente, devemos manter em mente, como defendido até então, que tanto a sala de aula de LE quanto o próprio ensino de LE são sistemas complexos. Ao analisarmos uma abordagem de ensino nesse prisma, não tentamos classificá-la como complexa ou não, mas, sim, atestar uma potencialidade de essa ser capaz de manter a complexidade que é inerente ao sistema de ensino, mas, ao mesmo tempo, sem deixar de lado os achados científicos específicos acerca do ensino de línguas. Como nosso objetivo é analisar um *framework* para o ensino de pronúncia, é válido ressaltar que esta análise se debruça em uma aplicação hipotética do que é proposto por Celce-Murcia et al. (1996, 2010) no que seriam condições ideais de aprendizagem, isto é, tomando os estudantes como ativamente autônomos e participativos no processo. Nesse sentido, caracterizamos o professor como um sujeito habilitado para o trabalho proposto, que deve possuir uma consistente formação formal e aplicada em Letras e em língua inglesa.

Basicamente, o *framework* proposto por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010), visando ao que os autores concebem como “ensino comunicativo de pronúncia”, compreende cinco passos: (i) **Descrição e análise**, no qual a forma-alvo é explicitada; (ii) **prática de discriminação**, no qual atividades de diferenciação perceptual são elaboradas; (iii) **prática controlada e feedback**, compreendendo a repetição de alguns itens pré-estabelecidos pelo professor de uma forma ainda controlada e mecanicista; (iv) **prática guiada e feedback**, no qual um aprendiz tem um pouco mais de autonomia para utilizar os itens vistos no passo anterior de maneira menos controlada e mecanicista; e (v) **prática comunicativa e feedback**, quando o aprendiz pode produzir formas-alvo livremente, enfrentando situações comunicacionais orgânicas; contudo, sem receber instruções para o uso das formas-alvo. Devemos sinalizar que, embora o modelo preveja cinco passos, estes não estão calcados em uma lógica cartesiana, na qual um passo é, de forma estanque, aplicado após o outro em um único sentido. São, por outro lado, baseados em uma perspectiva de gradualidade, isto é, de que a evolução linguística vem à tona por meio da acumulação de pequenas modificações em função do tempo. Além de preverem uma evolução em períodos de tempos discretos, os passos não engessam os comportamentos linguísticos dos aprendizes, podendo vir a dar espaço a comportamentos aleatórios e individuais, justificando a presença dos *feedbacks*. Assim, dependendo dos itens-alvos abordados e da própria configuração da sala de aula, pode não ser necessário aplicar todos os cinco passos, bem como pode a sequência ser modificada. Ademais, a progressão dos cinco passos supracitados garantiria, segundo os autores, que o uso dos aspectos fonético-fonológicos explicitáveis seguiria um curso, de modo a serem sistematizados em um ambiente de uso mais controlado da língua, e irem progredindo, ao longo dos passos, a contextos de uso em que tais aspectos se mostrem cada vez mais agregados a um ambiente comunicativo maior, com um caráter menos controlado no que diz respeito à previsibilidade dos contextos em que tais aspectos figuram. É válido ressaltar que Zimmer, Silveira e Alves (2009) apontam que esses cinco passos, isoladamente, não são eficazes sem o comprometimento de um professor capacitado e sem a articulação dos componentes fonético-fonológicos com outros domínios.

Como visto anteriormente, uma das questões que devemos levar em consideração no ensino de pronúncia é o papel do entrincheiramento e, consequentemente, o papel da transferência nesse processo, para que possamos categorizar novos sons. Silveira e Alves (2009) apontam que o desenvolvimento do sistema de sons de uma L2 é um processo complexo, pois envolve, certamente, um determinado grau de consciência acerca das formas-alvo. Para que possa adquirir aspectos fonético-fonológicos da L2, o aprendiz “[...] deve ter consciência de que os sons da língua-alvo não necessariamente são os mesmos produzidos na sua L1. Deve, também, saber que as possibilidades de sequências sonoras que ocorrem na língua-alvo diferem daquelas que emergem na sua língua materna” (SILVEIRA; ALVES, 2009, p.149). Além disso, outro dado que corrobora a necessidade de instrução explícita é o fato de que aprendizes nem sempre conseguem segmentar em unidades menores a sequência acústica a que são expostos (CELCE-MURCIA et al., 1996). Há, também, o ato tendencioso de se interpretarem sons novos da L2 como se pertencessem a categorias próximas da L1, não sendo, assim, esses novos sons percebidos (FLEGE, 1995; BEST; TYLER, 2007). Desse modo, como o comportamento de um falante resulta também na competição de restrições perceptuais, o modelo proposto por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) inclui a instrução explícita dos sons da língua-alvo, levando o sistema dos aprendizes à desorganização estrutural que, aos poucos, é balizada a se estruturar em situações comunicacionais. Podemos apontar, então, que o modelo proposto entende que as estruturas da L2 emergem de padrões de empiria, interação e processos cognitivos. Nesse sentido, as primeiras etapas propostas por Celce-Murcia e seu grupo contemplam uma prática que potencialmente desenvolve mecanismos de processamento sequencial, categorização e convencionalização, pertinentes para o desenvolvimento de uma LE.

Como podemos perceber por meio dos cinco passos abordados, o *framework* apresentado leva em consideração que a organização cognitiva de uma língua é diretamente balizada pela experiência linguística de um sujeito, considerando, também, um caráter dialógico para o desenvolvimento. Além disso, concebemos que o caráter individual, tanto em termos de desenvolvimento linguístico quanto de compartilhamento de posicionamentos e visões de mundo, pode vir a ser, inclusive, compartilhado, sobretudo nas atividades dos passos (iv) e (v), em que os itens-alvo passam a ser usados em atividades em que o aprendiz é convidado a expor seus pontos de vista a respeito de diferentes questões que o incitem a usar o item-alvo. Como o ensino de pronúncia não envolve, como vimos nos últimos itens, apenas processos cognitivos, não podemos esquecer do processamento interpessoal dos dados aos quais o aprendiz é exposto e da própria prática sociocomunicativa, que são agentes fundantes do SAC que é a aula para o ensino de pronúncia. Julgamos que a proposta de Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) está em sintonia, então, com o que a Teoria da Complexidade prevê para o ensino de línguas, já que, além de permeado pelos *feedback-loops*, as atividades calcadas nessa abordagem comunicativa vão, aos poucos, evoluindo do perceptual ao comunicativo real, da perturbação de um sistema à sua nova estabilização, o que também fica claro, novamente, nos dois últimos estágios propostos, que carregam o mérito de fugir da tradicional perspectiva de ensino de línguas. Assim, o *framework* contempla o fato de que múltiplos agentes devem interagir organicamente, e de que o comportamento de um falante é calcado gradualmente nas experiências anteriores, também representadas pela gradualidade contida nos passos propostos pelo modelo.

No quinto passo proposto, referente à prática comunicativa e ao *feedback*, no qual os aprendizes se deparam com tarefas que demandam o uso das estruturas recém aprendidas em uma troca genuína de informação (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 48), o aprendiz posiciona-se em uma esfera comunicativa real, na qual pode experienciar o uso não cristalizado do que foi aprendido e começar a reorganizar seu sistema linguístico, tendo em vista que é o próprio uso que baliza o desenvolvimento linguístico. Sobretudo nesse último passo, é importante que o componente fonético-fonológico não seja mais visto como um ente linguístico isolado dos outros componentes da língua, mas como um dos diversos aspectos cujo emprego pode garantir uma maior performance frente ao objetivo comunicativo a ser atingido.

Consideramos como fundamental que todos os passos devem ser voltados a realidades orgânicas e, preferencialmente, vinculadas a um propósito comunicativo autêntico, relacionando-se o conhecimento fonético-fonológico a outras competências da língua-alvo. É necessário que, ao longo do desenvolvimento de todas as etapas, fique clara a meta comunicativa a ser atingida pelo domínio do aspecto fonético-fonológico explicitado, em consonância com os outros componentes linguísticos. Acreditamos que é justamente essa motivação comunicacional e integracionista que pode, efetivamente, permitir que se pensem os cinco passos propostos por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) à luz dos SACs. Do contrário, os cinco passos supracitados correm o risco de serem utilizados como uma mera rotina pedagógica voltada unicamente a um objetivo linguístico não

comunicacional, o que, além de resgatar uma abordagem de caráter tradicional de ensino de pronúncia, por não vincular o componente fonético-fonológico aos outros componentes da língua, acabaria por não refletir o dinamismo que caracteriza o processo de desenvolvimento linguístico, advogado anteriormente. Em outras palavras, constitui tarefa do professor saber fazer uso dessa rotina pedagógica de forma a torná-la dinâmica/complexa e representativa de uma situação de uso efetivo da língua que está sendo adquirida.

Dessa forma, notamos que, tendo-se uma prática que respeite as premissas supracitadas, dentro de um contexto comunicativo, a abordagem pensada por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010) não fere a Complexidade necessária para que os aprendizes de uma aula de pronúncia se encontrem no limite do Caos (comunicacional) e, como agentes ativos de um sistema complexo e adaptativo, ao tentarem lidar com as restrições perceptuais e sociais do sistema em que se encontram, levam esse mesmo sistema a sua autoestruturação. Por meio dos cinco passos sinalizados, há a potencialidade de que o sistema linguístico dos estudantes mude, autoestruture-se, já que uma língua é entendida como um sistema aberto. Há, assim, mecanismos formais que possibilitam a manutenção, bem como a troca de energia com o ambiente. Além disso, o modelo propõe a interação gradual entre L1 e L2, possibilitando a coadaptação, propiciando a reconstrução do sistema linguístico por meio de uma trajetória guiada, levando-se em consideração Demo (2008), que sinaliza que reconstruímos o conhecimento a partir do que já se conhece e está culturalmente disponível. É importante deixar claro, entretanto, que este cenário dinâmico não é uma característica intrínseca unicamente ao próprio modelo: ainda que o modelo possibilite esse cenário complexo, a complexidade é estabelecida a partir de e com tal modelo, em meio ao cenário de ensino e dos agentes que dele fazem parte. Dessa forma, o papel do professor é fundamental, e a interação professor-aluno é condição imprescindível para que do *framework* aqui discutido possa estabelecer uma aprendizagem complexa e significativa de pronúncia.

Como visto, segundo Beckner et al. (2009), a língua na Complexidade deve ser composta de múltiplos agentes, ser adaptativa e calcada em experiências graduais e, sobretudo, emergente e dinâmica, levando em consideração questões cognitivas e sociais. O *framework* analisado não corrompe nenhuma dessas características, oportunizando que o sistema gradualmente vá se ajustando para que, consequentemente, o maior atrator desse sistema, no caso uma comunicação efetiva e inteligível em L2, possa também se instaurar. Muito pelo contrário, acreditamos que o uso de tal *framework* pode, sim, vir a possibilitar a integração do componente fonético-fonológico aos outros componentes linguísticos e viabilizar situações de língua em uso que expressem o dinamismo de um SAC. Além disso, o modelo está em sintonia com os quatro aspectos que, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma abordagem complexa de ensino deve propiciar: (i) fomentar a conexão entre cérebro, corpo e mundo; (ii) organizar-se na complexidade da linguagem e demais componentes de uma sala de aula; (iii) enfatizar a negociação de sentidos; e (iv) centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho dos aprendizes.

Vale ser evidenciado, novamente, que caberá ao professor o talento do bom uso do modelo, o que implicará readaptações e ajustes de acordo com a sistemática dinâmica que está em jogo em sua sala de aula, de modo a viabilizar as condições acima descritas. Para Borges e Paiva (2011), devemos conceber o professor como um dos elementos que dão dinamicidade para os processos de ensino e de aprendizagem, já que o conhecimento linguístico é organizado por meio da coconstrução entre professores e estudantes. Não podemos desconsiderar que a proposição dos cinco passos *per se*, a depender de como tais passos podem vir a ser utilizados pelo profissional de ensino, pode possibilitar, também, um ensino caracterizado por cinco tarefas desvinculadas uma da outra, com um caráter, também, mecanicista. Em outras palavras, caberá ao professor através não somente de seu conhecimento do item-alvo, mas também de sua habilidade de lidar com situações de interação e com a realidade de sua sala de aula, a tarefa de possibilitar que os cinco passos supracitados venham a chegar, efetivamente, a apresentarem um caráter comunicativo que possa vir a ser vinculado à noção de língua que rege o presente trabalho. Este papel do professor, obviamente, somente será instanciado a partir da interação com seus estudantes, entes fundamentais em meio à complexidade que se estabelece no ambiente de ensino. Apenas a aplicação dos passos que foram visitados não necessariamente garante um enfoque comunicativo ao processo, sendo que o *framework* apresentado seria uma alternativa pedagógica possível, mas nunca suficiente para que a complexidade na sala de aula de LE, mais precisamente no ensino de pronúncia, perpetue-se. Devemos sinalizar, é claro, que modelos/abordagens para o ensino de línguas bem-sucedidos devem ter como objetivo orientar a ação pedagógica em sala de aula, sem se caracterizar como um ditame normativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Complexidade enxerga o ensino como um fomento ao Caos. É por meio do ensino que uma nova energia é potencialmente destinada a um sistema complexo que já se encontra em uma posição de preferência ou conforto. Ao receber novos insumos, o sistema deve adaptar-se a fim de que encontre uma nova zona de preferência/atrator para que possa trazer à tona um novo comportamento aprendido. Dessa forma, é apenas por meio do Caos, é ao beirar o Caos, que um aprendiz pode ser capaz de construir um novo conhecimento linguístico. Assim, devemos sempre nos preocupar, na verdade, com zonas de conforto que são deliberadamente implementadas por métodos lineares e puramente mecanicistas para o ensino de pronúncia. Esses métodos podem vir a ser combatidos considerando-se a possibilidade do uso da proposta de Celce-Murcia et al. (1996, 2010), já que essa, se guiada por uma concepção de desenvolvimento linguístico que ressalte o dinamismo e a integração dos componentes atuantes nesse processo, pode vir a ser capaz de fomentar uma desestruturação do sistema do aprendiz, possibilitando, também, solo fértil para a sua reestruturação, uma vez que o desenvolvimento linguístico estaria ancorado a partir deste constante tear entre (des) e (re) organizar e construir. Deve ser ressaltado, nesse sentido, o uso do termo “ser capaz”, pois o dinamismo que caracteriza a integração do componente fonético-fonológico ao estabelecimento do ambiente comunicativo envolve, mas não se esgota, nas atividades dos cinco passos *per se*. A possibilidade de conjugar o ensino de pronúncia à realidade do aprendiz, prevista pelo modelo, possibilita que se instaure o jogo da Complexidade, em que estudantes e professor tragam suas vivências e as façam se instanciar no uso linguístico. É essa combinação de diversos fatores que caracteriza a Complexidade.

Neste artigo, que tenta aproximar a Teoria da Complexidade ao Ensino de Pronúncia de LE, tradicionalmente tido como uma atividade mecanicista, tentamos apontar que o aprendizado é fruto de um complexo sistema de forças e agentes que estão em constante interação. Contudo, como sistema aberto que é, exercícios ou métodos protocolares não seriam capazes de mudar os pesos de alguns desses agentes e, consequentemente, não haveria uma nova adaptação desse sistema em busca de um novo atrator. Dessa forma, analisamos o modelo proposto por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010), bem como as premissas referentes ao sucesso de tal modelo. Pudemos concluir, então, que esse modelo, a depender do jogo de interação entre professor e aprendizes, que se estabelece quando do emprego de tal proposta didática, pode aproximar-se dos paradigmas que advogam tanto o papel da instrução explícita quanto o do uso efetivo da linguagem. Em meio a esse processo complexo, o componente fonético-fonológico deixa de ser o único alvo a ser atingido; o aprendiz aprende a interagir através da linguagem, o que implica o uso de todos os seus componentes. Cabe por fim dizer que, em meio a este quadro complexo, a solução, em outras palavras, não está na proposta pedagógica dos cinco passos comunicativos em si, mas nas interações e na ação conjugadas de variáveis que tal proposta pode possibilitar. Considerando-se que o *framework* vai além do mero “ouvir e repetir”, tão tradicionais no ensino convencional de pronúncia, concluímos que seu uso contextualizado é capaz de posicionar a língua do aprendiz, um SAC, ao limite do Caos, dando oportunidade para que ele possa, novamente, estabilizar-se com uma nova configuração e, consequentemente, com um novo comportamento linguístico, dando espaço à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BECKNER, C. et al. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning*, v. 59, n. 1, p. 1-26, dez. 2009.
- BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 171-204.
- BEST, C. T.; TYLER M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (Org.). *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.
- BORGES, E.; PAIVA, V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BURNS, A.; KNOX, J. Classrooms as complex adaptive systems: a relational model. *TESL-EJ*, v. 15, n. 1, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/pdf/ej57/a1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, J.; HOPPER, P. (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: Benjamins, 2001.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CLARKE, M. Communication and context: An ecological perspective of language teaching. In: MENDELSON, D. J. (Ed.). *Expanding Our Vision: Insights for language teachers*. Toronto: Oxford University Press, 1999. p. 155-172.

CRISTÓFARO-SILVA, T. O ensino de pronúncia de língua estrangeira. In: FONSECA-SILVA, M.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. (Org.). *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 71-83.

DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2008.

FINCH, A. E. Complexity in the language classroom. *Secondary Education Research*, v. 47, p. 105-40, 2001.

FLEGE, J. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and language experience: Issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. E. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; RODHE, A. (Ed.). *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag, 2002. p. 217-244.

HEINE, B.; KUTEVA, T. On contact-induced grammaticalization. *Studies in language*, v. 27, p. 529-572, 2003.

HOLLAND, J. H. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HOLLAND, J. H. *Emergence: from chaos to order*. New York: Basic Books, 1998.

HORN, J. Human research and complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, v. 40, n. 1, p. 130-143, 2008.

KINDT, D. et al. Complexity and the Language Classroom. *Academia: Literature and Language*, v. 67, p. 235-258, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: a new way to think. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/02.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

MACWHINNEY, B. Language Emergence. In: BURMEISTER, P.; PISKE T.; RHODE, A. (Ed.) *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftliche Verlag, 2002. p. 17-42.

MACWHINNEY, B. Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*, n. 27, p. 729-740, 2006.

MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0613.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

MILLER, J.; PAGE, S. *Complex adaptive systems*. Princeton: Princeton University Press and copyrighted, 2007.

NEWELL, C. The class as a learning entity (complex adaptive system): an idea from complexity science and educational research. *SFU Educational Review*, v. 2, n. 1, p. 5-17, 2008.

PAIVA, V. M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

SEIDENBERG, M.; ZEVIN, J. Connectionist Models in Developmental Cognitive Neuroscience: critical periods and the paradox of success. In: MUNAKATA, Y.; JOHNSON, M. (Ed.). *Attention & performance XXI: processes of change in brain and cognitive development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 585-612.

SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. Noticing e instrução explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema ' - ed'. *Nonada*, Porto Alegre, v. 13, p. 149-159, 2009

SLOBIN, D. I. The origins of grammaticalizable notions: beyond the individual min. In: SLOBIN, D. I. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, v. 5, Expanding the contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 265-323.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman, 1996.

WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1992.

WILLIAMS, G.P. *Chaos theory tamed*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 1997.

ZIMMER, M. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, A.; FELTES, H.; FARIAS, E. M. (Org.). *Cognição e linguística: territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre/Caxias do Sul: EDIPUCRS/EDUCS, 2008. p. 229-248.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 9, p. 101-143, 2006.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. *Revista da ABRALIN*, v. 11, p. 221-272, 2012.

ZIMMER; M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

Recebido em 14/02/2017. Aceito em 28/03/2017.

ORCHESTRATING CHAOS: TEACHING FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION IN THE COMPLEXITY PARADIGM

ORQUESTRANDO O CAOS: O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ
DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE¹

ORQUESTANDO EL CAOS: LA ENSEÑANZA DE PRONUNCIACIÓN DE LENGUA
EXTRANJERA A LA LUZ DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Felipe Flores Kupske^{*}

Universidade Federal da Bahia

Ubiratã Kickhöfel Alves^{**}

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ABSTRACT: In this paper, we propose a theoretical discussion on foreign language pronunciation teaching considering the Complexity Theory (e.g., BECKNER et al., 2009). To this end, we analyzed the framework for communicative pronunciation instruction proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010), taking the Complex Adaptive Systems Theory as reference. In this analysis, the framework proposed is considered to be able to sustain the metaphor of Complexity applied to language, as it considers that multiple agents must interact in an organic manner during the teaching and learning processes, and that the behavior of a speaker is gradually built based on his past experiences. However, we point out that following the steps proposed in the framework does not necessarily guarantee the dynamicity needed in teaching. Therefore, we highlight the role of qualified professionals to implement and to orchestrate Complexity in the foreign language classroom.

KEYWORDS: Complexity theory. Complex adaptive system. Pronunciation teaching.

¹ We would like to thank Dr. Rosane Silveira (Federal University of Santa Catarina, Brazil) for the zealous reading and criticism of a preliminary version of this work. We also thank the anonymous reviewers for their comments and suggestions.

^{*} Professor in the Department of Germanic Languages at Federal University of Bahia – UFBA. E-mail: kupske@gmail.com.

^{**} Professor in the Department of Modern Languages and in the Graduate Program in Languages at the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS. Researcher at Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq-Brazil. E-mail: ukalves@gmail.com.

RESUMO: No presente trabalho, propomos uma reflexão teórica sobre o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz da Teoria da Complexidade (e.g., BECKNER et al., 2009). Para tanto, analisamos o *framework* para o ensino comunicativo proposto por Celce-Murcia et al. (1996) e Celce-Murcia et al. (2010), tendo como base os Sistemas Adaptativos Complexos. Nesta análise, fica colocado que o modelo proposto poderia vir a ser capaz de sustentar a metáfora da Complexidade aplicada à linguagem, por contemplar o fato de que múltiplos agentes devem interagir organicamente durante os processos de ensino e aprendizagem, e que o comportamento de um falante é gradualmente construído tendo como base suas experiências anteriores. Todavia, apontamos que apenas seguir os passos propostos pelo *framework* não garante que a dinamicidade se instaurará no ensino. Destacamos, então, o papel do profissional devidamente qualificado para implementar e orquestrar a Complexidade na sala de aula de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da complexidade. Sistemas adaptativos complexos. Ensino de pronúncia.

RESUMEN: En el presente trabajo, proponemos una reflexión teórica sobre la enseñanza de pronunciación de lengua extranjera a la luz de la Teoría de la Complejidad (e.g., BECKNER et al., 2009). Para tal fin, analizamos el modelo para la enseñanza comunicativa propuesto por Celce-Murcia et al. (1996) y Celce-Murcia et al. (2010), teniendo como base los Sistemas Adaptativos Complejos. De nuestro análisis surge que el modelo propuesto podría ser capaz de sustentar la metáfora de la Complejidad aplicada al lenguaje, toda vez que contempla el hecho de que múltiples agentes deben interactuar orgánicamente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como que el comportamiento de un hablante es gradualmente construido teniendo como base sus experiencias anteriores. Sin embargo, apuntamos que apenas seguir los pasos propuestos por el modelo no garantiza que el mismo venga a instaurarse de una forma dinámica en la enseñanza. Destacamos, de esta forma, el papel del profesional debidamente cualificado para implementar y orquestar la Complejidad en las clases de lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Teoría de la Complejidad. Sistemas adaptativos complejos. Enseñanza de pronunciación.

1 INTRODUCTION

Although Complexity Theory (CT) only had its own identity as a research field recognized in the mid-1980s, it dates back to the early 20th century (NEWELL, 2008). Despite being based on mathematical theories and Physics, its concepts and techniques have been applied to several other fields, which include, for example, Anthropology, Economics and Meteorology, Education, and General and Applied Linguistics. In relation to the latter, more specifically to language teaching, authors such as Holland (1998), Kindt et al. (1999), and Finch (2001) have already manifested a positive position in favor of the application of Complexity to foreign language teaching (FLT) in the last decades. Van Lier in 1996, before Larsen-Freeman's seminal work on language (1997), already suggested the instructional context could be considered a Complex Adaptive System (CAS). However, in the area of language as a whole, though growing, studies in CT still represent an embryonic movement.

In regard to language, Larsen-Freeman (2013) points out CT is capable of challenging the conception that language is a static and rule-governed system, pointing out THE language use itself can change its very own patterns. In addition, CT does not advocate the need for an innate acquisition device, since it assumes that the creation of a complex system does not demand an initial stage characterized by detailed plans or templates (LARSEN-FREEMAN, 2013, p. 369). Thus, we believe in the potential of CT to shed light on phenomena that are inherent to Applied Linguistics, as CT opposes to the group of Language Acquisition theories that are deterministic and that, by being so, fail to include dynamicity and/or variation in their assumptions. This proposed view also breaks with the models that are unable to consider the nonlinearity of the developmental process.

Therefore, by believing in its potentiality and in an attempt to feed the theoretical current that has been placed in language studies, we intend to review some concepts of CT in order to apply them to foreign language pronunciation teaching (FLT). In other words, this article revisits the teaching of FL pronunciation, considering language a Complex Adaptive System (CAS). To our knowledge, there are no studies still in this very specific perspective – i.e. that aim to bridge the gap between CAS theory and pronunciation teaching.

Concerning the methodological trends in FLT, in addition to having undergone a series of transformations throughout history, the phonetic-phonological component is an aspect whose pedagogical treatment has always raised effervescent debates. Regarding pronunciation teaching over the years, we may observe some approaches ranging from highly mechanistic to perspectives that advocate no instruction at all. In the midst of these divergent positions, we find authors who argue in favor of communicative pronunciation teaching. For instance, Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) propose five communicative steps for pronunciation teaching: (i) description and analysis; (ii) listening discrimination; (iii) controlled practice and feedback; (iv) guided practice and feedback; and (v) communicative practice and feedback.² Through this pedagogical routine, we find a framework in which pronunciation teaching would start from an analytical treatment of the target items, evolving to teaching stages in which learners use the FL sounds in an organic way and with authentic communicative purposes.

The CT, as Larsen-Freeman (2013) points out, is understood as a metaphor and may rely on other language approaches that are consistent with its postulates. This approximation allows CT to take a scientifically valid form, representing an effective benefit to General and Applied Linguistics. A theory based on Complexity does not conceive a set of pre-established static rules for language teaching, as a system depends on the peculiarity of the agents such as distinct subjects and distinct idiosyncrasies that may vary from one context to another. With this in mind, in this study we intend to analyze whether the pronunciation teaching framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) could be applied following the tenets of CT; in other words, we aim to discuss if this model is capable of sustaining the complex phenomena found in language teaching. According to Borges and Paiva (2011), scientific revolutions do not manifest themselves as a strict break with the scientific knowledge produced previously, but as a new way of looking at the same object of study. Thus, we intend to analyze if the methodology contemplated by the framework is congruent with Complexity, which we see as of paramount importance so that linguistic knowledge may arise.

We begin this article with a brief introduction to Complexity and a characterization of Complex Adaptive Systems (CAS). Then, we approximate CAS to natural language processes, by addressing how this new paradigm comprises language development. Finally, we approach FL pronunciation teaching under the Complex scope, providing an initial analysis of the framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010). We conclude by pointing out our considerations about the possible consonance between this pedagogical proposal and CT.

2 COMPLEX ADAPTIVE SYSTEMS

According to Mercer (2013, p. 376), under the aegis of Complexity theories, there are innumerable approaches, such as Complex Adaptive Systems Theory, Dynamic Systems Theory, Chaos Theory, Network Theory, among others. Although there are, of course, differences between Complexity-related theories, they all share some basic characteristics. Essentially, a dynamic perspective to language describes holistic, organic, and emerging systems that are composed of two or more interrelated systems, which may *per se* represent other complex/dynamic systems (MERCER, 2013). Barriers between systems, therefore, are no longer clear, since a system is usually also part of other systems. All elements of a given system are at the same time influencing and being influenced by all the others. Thus, it would be virtually impossible to comprehend the whole of a system, since boundaries and interdependencies are almost infinite.

According to Horn (2008), we can distinguish the Paradigm of Simplicity – which, in terms of linguistic models, finds theoretical contributions in proposals based on Generative Grammar (CHOMSKY, 1957), for example – from the Paradigm of Complexity by means of seven principles. First, (i) Simplicity adheres to the principles of universality, while Complexity, without denying a possible universality, also adopts the principle that the individual and the local are intelligible in themselves. Horn (2008) points out (ii) Simplicity seeks to reduce wholes into simple constituents, while Complexity integrates elements into their sets. The third aspect that differs these paradigms is that (iii) Simplicity seeks principles/rules for order in a given system; Complexity, on the other hand,

² Further details about these steps will be provided in the fourth section below.

seeks to self-structure even in disorder without the consideration of rules. As already mentioned, (iv) Simplicity assumes determinism and linear causality, while Complexity seeks possible, paradigmatic and parallel relations. Separating the subject from the object, as well as the observer from the observed (v), are characteristics of Simplicity, while the observer is integral in relation to experimentation in Complexity. In addition, (vi) Simplicity treats contradictions as errors, and Complexity refers to contradictions as paradoxes/indices of the fact that an even deeper reality may exist. To conclude, Horn (2008) points out (vii) Simplicity fosters monological thinking, while Complexity gives rise to a dialogical reasoning, by relating opposing concepts in a complementary way.

Even if we understand the difference between the Simple and the Complex, it is worth mentioning that Larsen-Freeman (2013) highlights that there is still a lot of confusion about the term 'Complexity'. We cannot, for example, confuse "Complex" with "complicated", as Davis and Sumara (2006) signal this difference. To the authors, although a complicated system may have numerous components, the relationship between such components is fixed and clearly defined, as in the gears that operate a watch, for example. We may also say the constituent elements of these systems have a relation of independence with each other. As Miller and Page (2007) point out, it would be even possible to remove one of these components without having the system presenting changes in its final behavior, even if it presents minor faults. The example that the authors bring is that of removing one of the seats of a car. Even without one or all of its seats, the vehicle will continue to function perfectly.

On the other hand, some systems present a distinguished relationship between their elements and cannot be disassembled and then reorganized. One of these systems is the Complex System, in which the interactions between components are not fixed and well defined, but are always subject to new adaptations, though an organization, even if bordering Chaos, is always the estimated behavior. The complexity of these systems arises precisely from this relationship of interdependence between its constituents. Removing one of these constituents might compromise the behavior of the system in an unpredictable way. In this case, a dynamic system can be even sentenced to death (MILLER; PAGE, 2007), or even present a completely different behavior from that seen before the removal of one of its components. Thus, "the global behavior of the system emerges from those interactions, but cannot be described as the simple sum of the behaviors of each agent." (PAIVA, 2011, p. 44, our translation). As Holland (1995) points out, complex systems are composed of active elements. Such elements can adapt and change their behaviors due to their interactions. In view of this, all elements of a system are at the same time influencing each other. Thus, behaviors or changes are not proportional to their causes, and a small variation or a small new input might bring about great changes in the whole system. Then, as defended by Paiva (2011), every complex system is an open system and energy can either enter or leave it in unpredictable proportions. We can also point out complex systems are self-structuring and self-sustaining by having the capacity to adapt according to the environment and with the energy received or expended. Therefore, these systems are subject to constant transformation; in this fashion, to Williams (1997), a complex system is everything that moves, changes, or evolves with time.

Another point that needs to be addressed is that most Complex Adaptive Systems present what mathematical theorists call 'attractors', the states in which the system reaches stability or a comfort zone, depending on its peculiarities. According to Larsen-Freeman and Cameron (2008), attractors would be the particular states of behavior that a given complex system "prefers". Thus, the term 'attractor' does not characterize something that attracts, but refers to the (temporary) behavior or stability of a system. As stated by Mercer (2013), an element of the system can also act as an attractor, that is, this element can influence the developmental trajectory of a complex system.

In addition, we cannot fail to mention that complex systems are emergent. This means that, at a given point in time, agents of these systems show interactions and collaborations that underlie the structure that governs their existence. This is the point at which the components create something greater than they could constitute individually, as a structure without divisible constituents and whose connectivity is (should be) permanent. A complex system has a self-structuring tendency to seek some balance in its inherent unpredictability. This system, thus, only exists at the edge of Chaos.

3 CHAOS AND LANGUAGE

With regard to language development, it is known that the patterns of use, as pointed out by Usage-based Phonology (BYBEE, 2001), affect how a language is developed, used, organized, and even how it may vary throughout the life of an individual. These processes would thus be interdependent, according to Beckner et al. (2009). For these authors, the language as a CAS account has the following basic characteristics:

- (i) the system consists of multiple agents that interact with each other, such as, for example, speakers in a given community;
- (ii) the system is adaptive, since the behavior of a speaker is based on his past interactions; however, such interactions, alongside current ones, are the factors that will delineate future interactions;
- (iii) the behavior of a speaker is the consequence of competing factors, ranging from perceptual restrictions to social motivations;
- (iv) the structures of a language emerge from the interrelated patterns of experience, social interaction and cognitive mechanisms/processes.

Concerning language development under this prism, usage-based theories, according to Larsen-Freeman (2013), provide CT with a direction. These theories (e.g. BYBEE, 2001) advocate that one learns language constructions and linguistic categories by engaging in organic communication through interpersonal and cognitive processes (SLOBIN, 1977). To Beckner et al. (2009), development is a complex and probabilistic analysis of language samples. This involves the estimate of the norms of a given speech community, through limited samples derived from the experiences perceived by one's cognitive machinery, psychomotor capacities, as well as by the dynamics of social interaction itself.

Bybee and Hopper (2001), for example, point out that each event of effective (authentic and purposeful) language use exerts influence on the learner's system. Therefore, in order to understand more about language development in Complexity, we must consider it under this usage-based context. Bybee (2001) and Heine and Kuteva (2007) assume that grammar is, in a certain way, a replication process. Since mankind became able to put two words into the same sentence, we have been able to develop grammar by using sequential processing, categorization, conventionalization, and inferencing mechanisms. Therefore, grammar is seen as an uninterrupted process in all languages at all times. In this sense, as Mercer (2013) points out, changes can be gradual or abrupt over time. In both cases, changes are caused by the cumulative effect of factors. As already seen, a small disturbance in the system can lead to wide changes in the whole system, and the language is not immune to such effect.

As for FL development, language constructions are closely related to frequency, recency³ and context. According to Larsen-Freeman (1997, p. 62), just like what happens in their mother tongue, learners do not conform to the FL; "they go beyond, building new forms through analogies and recombination of patterns." Although first language (L1) and FL are somewhat similar in their constant reorganization of patterns, their developmental processes differ in a number of ways. Both L1 and FL development are sociocognitive processes; however, the environment or conditions in which FL development takes place is significantly different, as the learner is more cognitively mature (BECKNER et al., 2009). Thus, the task of elucidating FL phenomena involves some complexity that goes much beyond the one found in L1 studies. In order to pursue this goal, we must compulsorily depart from the L1 systems.

We can therefore conclude that a linguistic system, according to this view, is the result of dynamic cycles involving language use, language change, as well as perception and learning in the interactions of members in a linguistic community. Sequential processing, the planning and categorization abilities enable us to construct a linguistic system. However, these skills do not demand the effective use of language; we need to speak because of social interaction. Thus, although language is shaped by cognitive abilities, social life determines what we know as language. Therefore, both the origin and our linguistic abilities should be guided by the social environment (BECKNER et al., 2009). We learn language constructions/ patterns by engaging in real communicative acts, through

³ Ability or ease of memorizing elements from recent stimuli.

authentic interpersonal processes. Linguistic knowledge is then the result of a probabilistic analysis of the norms of a speech community through the cognitive apparatus, the human body and the very system of social interaction. From this perspective, a linguistic system is constructed via and only via actual language use. Thus, the cognitive organization of a language is directly marked by the linguistic experience of a speaker.

4 COMPLEXITY IN LANGUAGE TEACHING

Learning a language is a chaotic process; it represents a constant reorganization of a system that is constantly changing. Although each student may learn in a specific way, based on different variables and at different times, there are, however, certain stages that all learners apparently have to go through. Complex Adaptive Systems, therefore, can also be used to understand these stages. In addition to the complexity of language, any teacher who has actually engaged in teaching practices knows that only rarely will a sole factor change the dynamics of the class and the learning process. In fact, according to Mercer (2013), there are multiple causes that make changes in the surface, as in any nonlinear system. Thus, the classroom is a CAS by nature, presenting the unpredictability that is fit for it. There are several agents; however, some factors or components play a more robust role in this complex language classroom, such as teachers and the language systems themselves. These items, for Mercer (2013), would be the attractors of/in that system.

In order to understand language teaching in this paradigm, we must first keep in mind that (i) use leads to change, change affects perception, perception affects learning, and learning affects use; and (ii), according to Van Lier (1996, p.1 70), we cannot conceive learning is caused by environmental stimuli only (a behaviorist position), or that it is genetically determined (an innatist position). It is, in fact, the result of complex interactions between individuals and the environment (PAIVA, 2011).

Larsen-Freeman (1997) states that languages go through periods of chaos and order, as well as any living system. This borderline between chaos and order – the point at which the system is almost becoming chaotic – is called the “edge of chaos”. Waldrop (1992) coined the term “life on the edge of chaos” to refer to the learning capacity of a CAS when it is neither chaotic nor stable (FINCH, 2001). We can then see that a system can only self-structure when it faces/borders the edge of chaos. In other words, the system must first be unstructured or “messed up” in order to stabilize in a new state, according to its new attractors.

A closed system – one that does not receive or release energy, according to Kindt et al. (1999) – tends to stabilize in a “dead” state, while an open system can become intensely animated and highly coordinated. As for language teaching, the term “closed”, according to the authors (KINDT et al., 2009, p.14), refers to the language class that presents mechanistic exercises restricted to answers of “right” or “wrong”, and which are not likely to remain in the learners’ memory. On the other hand, organic communicative activities with real communicative purposes contribute to wider, productive and almost inexhaustible knowledge. Since a CAS is an open system, and because language teaching should be viewed as a CAS, we must consider which exercises, or even which methods or frameworks should be applied to the FL class, so that Complexity and (consequently) learning perpetuate.

Almost all aspects of language teaching are complex, since any learner or teacher has several factors/agents to deal with. Even the best planned class could become ineffective for various unpredictable reasons, given its complexity and unpredictability. In this sense, CT does not offer a set of rules to teachers so that they can deal with the Chaos of a classroom. Rather, it can serve as a basis for reflection on teaching methodologies that do not reduce teaching to a level of Simplicity and reductionism. CT does not conceptualize a classroom as a machine in which inputs are processed and outputs are generated, as a place of exercise, or even as an exercise. Indeed, CT accounts for the convergence of several distinct elements that extend beyond the time and spatial location of a “room” and that combine in dynamic relations (BURNS; KNOX, 2011). Behavior, linguistic or not, is a product of the interactions of these distinct elements. According to Clarke (1999), in this perspective, the role of the teacher is to manage this change of active agents in this system. This is more than simply providing information to a passive and purely receptive and reproductive student. In other words, teachers should play the role of attractors.

As we turn our attention to more specific issues on pronunciation teaching, we should bear in mind that Complexity predicts a dynamic developmental process, based on language use. Usage-based models such as Exemplar Theory, in tune with CT, point out we relate already categorized L1 sound patterns to still unknown FL patterns (CRISTÓFARO-SILVA, 2007). In this way, the learning of pronunciation implies categorizing new sounds as distinct units, and this process departs from the L1 sound system, which influences the FL learning process directly (FLEGE, 1995; BEST, 1995; BEST; TYLER, 2007). This is precisely why this process is permeated by phonetic-phonological transfer.

Phonetic-phonological transfer refers to the use of already established L1 patterns in FL production. Based on the assumption that FL learners already have a complete and operative cognitive system in their L1, phonetic and phonological aspects of their FL connect to the L1 system, maintaining relations of similarity and difference between them (FLEGE, 2002). Thus, in a complex perspective to language, the transfer of patterns is a learning strategy that is inherent to the process itself, since the brain works in parallel, in an interconnected way, not linearly. In its beginning, FL development is strongly influenced by the L1, which is a highly organized cognitive system. However, according to MacWhinney (2002), this strong association between the L1 and the FL will gradually dissipate, even if residual transfer remains throughout life. In a dynamic view, the concepts of 'transfer' and 'entrenchment' are imbricated (ZIMMER, 2004, 2008; ZIMMER; ALVES, 2006, 2012; SEIDENBERG; ZEVIN, 2006). As MacWhinney (2006) points out, when a task is practiced several times, it is expected to be automatized or entrenched, and the more effective the use of this task, the deeper the entrenchment. Therefore, the L1 is expected to be more robust than the FL. This will have effects in processing, and in phonology results in a foreign accent, since the FL sounds can be processed through similar L1 sounds. Concerning the perception of FL sounds, according to Flege (1995), L1 and FL sounds coexist in a single phonological space; this allows for phonetic-phonological transfer.

Aiming to reduce the impact of phonetic-phonological transfer in the developmental process, in agreement with Cristófaro-Silva (2007), a pedagogical practice that can be of great value involves explicit instruction.⁴ However, in a Complexity perspective, linguistic knowledge is seen as a product of social constructivism, as it is the result of the collaborative use of language by learners. In a system that promotes collaboration, the exchange of ideas and information does not follow linearity, in a single direction without considering feedback; instead, they are always at the edge of Chaos. This involves all agents in an activity that does not have an established direction, which evolves in all directions, which goes backwards when necessary, which impacts and modifies the initial state of the activity. In CT, this is called *feedback loops*, which cannot be sustained by a mechanistic or formulaic method. We cannot control our learners, but we can guide the classroom so that learners notice details in the target language hitherto unnoticed. We can help them deconstruct their starting systems, to the edge of chaos, and, by means of organic communicative activities, attract them to potential linguistic reorganization. For this, we must not forget the role of feedback, which is found in nature and is central to language teaching, as we consider that gradualness is inherent to the whole learning process.

Taking this into consideration, an ideal model for pronunciation teaching guided by Complexity should contemplate both explicit instruction and socio-communicative practices in the target language. This entails bringing the experiences and realities of the learner to the classroom environment, and making the phonetic-phonological aspect correspond to a mechanism through which he/she will be able to share such experiences. In the next section, we analyze the framework for communicative pronunciation teaching proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010).

⁴ According to Zimmer, Silveira and Alves (2009), 'explicit instruction' may be interpreted as an umbrella term, referring to classroom activities that go much beyond the simple task of systematizing target items. In accordance with these authors, we also conceive that 'explicit instruction' encompasses classroom procedures such as highlighting, practicing, revising and drawing explicit attention to the target items, which tend not to be noticed in the absence of this classroom practice.

5 PRONUNCIATION TEACHING AND CT: INITIAL UNFOLDING

Both the FL classroom and the practice of FL teaching itself are complex systems. When analyzing a teaching approach in this perspective, we do not try to classify it as complex or not. Rather, we consider its potential to both maintain the complexity inherent in the teaching process/system and build new scientific knowledge on language teaching. As our goal is to analyze a framework for pronunciation teaching, it is worth emphasizing that this analysis is based on a hypothetical application of what is proposed by Celce-Murcia et al. (1996; 2010) in what would be ideal learning conditions, that is, taking students as actively autonomous and participatory in the process. In this sense, we characterize the teacher as a qualified individual for the proposed task, which must have a consistent formal and applied training in the English language and Applied Linguistics.

Basically, the framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010), aiming at what the authors conceive as “communicative pronunciation teaching”, comprises five steps: (i) **description and analysis**, in which the target form is made explicit; (ii) **listening discrimination**, in which perceptual discrimination tasks are applied; (iii) **controlled practice and feedback**, including the repetition of some preset items by the teacher in a still controlled and mechanistic way; (iv) **guided practice and feedback**, in which learners have a little more autonomy to use the items seen in the previous step in a less controlled and mechanistic way; and (v) **communicative practice and feedback**, which takes place when the learner can produce target forms freely, facing organic communicational situations without being instructed to use the target forms.

It should be noted that although the model provides five steps, they are not based on a Cartesian logic, according to which one step is tightly applied after the other in a single direction. They are, on the other hand, based on a perspective of gradualness, which implies that linguistic evolution comes to light through the accumulation of small modifications as a function of time. In addition to predicting an evolution in periods of discrete time, the steps do not encapsulate the learners’ linguistic behavior; this may give rise to random and individual behavior, justifying the presence of feedback. Thus, depending on the target items addressed and the classroom setting itself, it may not be necessary to apply all five steps, and the sequence can also be modified. In addition, the progression of the five steps should guarantee that the use of the phonetic-phonological aspects follow a logical sequence. This is possible because target items become systematized in a more controlled environment; then, they progress along the framework and are inserted in larger communicative contexts, where their use is not controlled as an item *per se*, but rather as part of a larger goal. Zimmer, Silveira and Alves (2009) point out these five steps, alone, are not effective without the commitment of a trained teacher, or without the articulation of the phonetic-phonological components with other language domains.

As seen earlier, one of the issues that we should take into consideration in pronunciation teaching is the role of entrenchment (and hence the role of language transfer) in the developmental process. Silveira and Alves (2009) point out that the development of a FL sound system is a complex process, since it certainly involves a certain degree of awareness about the target forms. In order to acquire a FL sound system, learners: “[...] must be aware that the target language sounds are not necessarily the same ones produced in their L1. It should also be known that the possibilities of sound sequences that occur in the target language differ from those that emerge in their mother tongue.” (SILVEIRA; ALVES, 2009, p. 149).

Moreover, another argument in favor of explicit instruction is the fact that learners cannot always segment into smaller units the acoustic string to which they are exposed to (CELCE-MURCIA et al., 1996). There is also the tendentious act of interpreting new FL sounds as belonging to L1 similar categories, and these sounds are not perceived as new (FLEGE, 1995; BEST; TYLER, 2007). Thus, as the behavior of a speaker also results in the competition for perceptual constraints, the model proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) includes the explicit instruction of target language sounds, leading the learners’ system to structural disorganization, which is gradually structured by means of communicational situations. We can then point out the proposed framework understands that FL structures emerge from patterns of *empeiriai*, interaction and cognitive processes. In this sense, the first steps proposed by Celce-Murcia et al. (1996; 2010) contemplate a practice that may potentially develop sequential processing mechanisms, categorization and conventionalization, which are pertinent to the acquisition of an FL.

As we can see in the description of the five steps, this framework assumes that the cognitive organization of language is directly marked by the linguistic experience of a speaker, also considering a dialogical character in development. In addition, we conceive

that the individual, both in terms of linguistic development and world views and positions, may share knowledge and ideas with others in the fourth and fifth steps. In these two steps, target items are used in activities in which the learner is invited to present his/her points of view regarding different issues. This reflects the interpersonal processing of data to which the learner is exposed and the socio-communicative practice itself, which are the founding agents of the complex system that the classroom is.

We consider the framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) to be in tune with what the complexity theory predicts for language teaching. In addition to being permeated by feedback loops, the activities that may be proposed in this communicative framework gradually evolve from the perceptual to the communicative, from the disturbance of a system to its new stabilization. This is made clear in the last two stages, which have the merit of escaping from the traditional perspective of FL teaching. Thus, the framework contemplates the fact that multiple agents must interact organically, and that the behavior of a speaker is gradual and based on previous experiences, also represented by the gradualness contained in the steps proposed in the framework.

In the fifth step (communicative practice and feedback), learners are faced with tasks that require the use of the newly learned structures in a genuine exchange of information (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 48). By doing so, learners are found in a real communicative sphere where they can experience the uncristallized use of what has been learned and begin to reorganize their linguistic system, since it is the very use that guides language development. Most importantly, the phonetic-phonological component is no longer regarded as a linguistic entity that is isolated from the other language components. Indeed, it becomes one among other several structures whose employment can guarantee a better performance in the communicative goal.

We consider it imperative that all steps of the framework be turned into organic realities and, preferably, linked to an authentic communicative purpose, relating the phonetic-phonological knowledge to other target language competences. Throughout the development of all stages, a communicative goal must be made clear. It is precisely this integrationist motivation between form and function that effectively allows us to think about the five steps proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) in a CAS perspective. Otherwise, these five steps run the risk of being used as a mere pedagogical routine, focusing solely on a non-communicative linguistic goal. This would reflect a traditional approach to pronunciation teaching, as it does not link the phonetic-phonological component to the other language components, without reflecting the dynamism that characterizes the process of language development. Therefore, it is the teacher's task to use this framework in a dynamic/complex way, making it representative of a situation of authentic language use.

If the framework by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010) is then implemented within a communicative context, learners may be on the edge of (communicational) chaos. They will then work as active agents of a complex and adaptive system as they attempt to deal with its perceptual and social constraints, leading this very same system to self-structuring. Through the five steps, there is some potential for the students' language systems to change and self-structure, since a language is understood as an open system. There are, therefore, formal mechanisms that allow the maintenance as well as the exchange of energy with the environment. In addition, the model proposes a gradual interaction between the first and foreign language. This enables coadaptation and facilitates the reconstruction of the linguistic system by means of a guided trajectory; as stated by Demo (2008), we reconstruct knowledge from what is already known and is culturally available. It is important to clarify, however, this dynamic scenario is not an intrinsic characteristic of the model itself: although the framework plays a role in it, Complexity is established from and with such a framework, in a given classroom and among the agents that belong to it. The role of the teacher is fundamental in this learning environment, and the teacher-student interaction is an essential condition for the framework to allow for complex and meaningful pronunciation learning.

Language in Complexity must be composed of multiple adaptive agents, based on gradual experiences. Above all, language must be emergent, dynamic, and take into account cognitive and social features (BECKNER et al., 2009). The pronunciation teaching framework we analyzed does not corrupt any of these characteristics. It allows the system to gradually adjust in order to establish the greatest attractor of this system, which corresponds to effective and intelligible communication in the foreign language. We consider that the use of this framework may allow the integration of the phonetic-phonological component to other language aspects, thus enabling language-in-use situations that express the dynamism of a CAS. In addition, the model is in tune with the

four goals that, according to Larsen-Freeman and Cameron (2008), a complex teaching approach should pursue: (i) to foster the connection between brain, body and world; (ii) to organize itself in the complexity of language and other components of a classroom; (iii) to emphasize the negotiation of meaning; and (iv) to focus on the processes of learning and performance.

It is worth noting that an appropriate implementation of the framework depends on the teacher, and requires constant readjustments according to the dynamics in his/ her classroom. As explained by Borges and Paiva (2011), we must conceive the teacher as one of the elements that provide the teaching-learning process with dynamicity, since linguistic knowledge is organized through the co-construction among teachers and students. We cannot disregard that the proposition of the five steps *per se*, depending on how such steps are used by the teaching professional, can also enable the teaching of five unrelated tasks, resulting in a rather mechanistic approach. In other words, teachers play a pivotal role in their ability to deal with interactional situations within the reality of their classrooms. Teachers may make it possible for the five steps in the framework to characterize a communicative environment, following the tenets of facing language as a CAS. This pedagogical role will only be instantiated through teacher-student interaction, which corresponds to a fundamental entity in the midst of the complexity established in the teaching environment. The sole application of the five steps in the framework does not necessarily guarantee a communicative approach to the teaching process. In other words, this framework may work as a possible pedagogical alternative, but it is not enough by itself, as teachers and students are a fundamental piece in this complexity. We should conclude, therefore, that models/approaches for successful FL teaching should aim to guide pedagogical actions in the classroom, instead of being seen as a norm.

6 FINAL REMARKS

Complexity Theory sees teaching as a promotion to Chaos. It is through teaching that new energy is potentially destined to a complex system, which might already be in a state of preference or comfort. When receiving new input, the system must readapt in order to find a new zone of preference/attractor so that it can bring about new (learned) behavior. Therefore, it is only through Chaos, it is by being at the edge of Chaos, that a learner may be able to build new linguistic knowledge. This considered, we should always be concerned with comfort zones that are deliberately implemented by linear and purely mechanistic methods for pronunciation teaching. This is why we should consider the possibility of using the communicative framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996; 2010). Indeed, if embedded in a conception of language development that emphasizes dynamism and the integration of the active components in the process, this framework may be able to give rise to some destructuring of the learner's system. This would represent the first step in its restructuring, as linguistic development is characterized by this constant process between (dis) and (re)organizing and constructing. In this sense, the use of the term "to be able" should be emphasized, since the dynamism that characterizes the integration of pronunciation into the establishment of the communicative environment involves, but is not limited to, the five teaching steps *per se*. The possibility of conjugating pronunciation teaching to the reality of the learner, made possible in this framework, allows Complexity to be established. In this environment, students and teacher bring their experiences and make them explicit through the use of language. This combination of many factors is what characterizes Complexity.

In this paper, we attempted to approximate Complexity Theory to FL pronunciation teaching (traditionally seen as a mechanistic activity). We sought to point out that learning is a product of a complex system of forces and agents that are in constant interaction. By considering language as an open system, we conclude that protocol exercises or methods would not be able to change the weights of some of these agents and, consequently, there would be no new adaptation of this system in search of a new attractor. With this in mind, we analyzed the framework proposed by Celce-Murcia et al. (1996) and Celce-Murcia et al. (2010), as well as the assumptions regarding the success of their proposal. We can then conclude that this framework, depending on the interaction between teacher and students, can relate to the paradigms that advocate both the role of explicit instruction and that of effective language use. In the midst of this complex process, the phonetic-phonological component is no longer the only target aspect to be reached; students learn to interact through language, which implies the use of all its components. In other words, in this complex scenario, the solution is not to be found in the framework itself, but rather in the interactions and in the conjugated action of

variables that such a framework can bring about. Considering that this teaching model may go far beyond the mere "listen and repeat" practice, we conclude that its contextualized use might be able to lead learning to the edge of Chaos. This should enable their developing systems to seek new configurations and, consequently, new linguistic behavior, providing room for learning.

REFERENCES

- BECKNER, C. et al. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning*, v. 59, n. 1, p. 1-26, dez. 2009.
- BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 171-204.
- BEST, C. T.; TYLER M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M. J. (Org.). *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.
- BORGES, E.; PAIVA, V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.
- BURNS, A.; KNOX, J. Classrooms as complex adaptive systems: a relational model. *TESL-EJ*, v. 15, n. 1, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/pdf/ej57/a1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BYBEE, J.; HOPPER, P. (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: Benjamins, 2001.
- CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CLARKE, M. Communication and context: An ecological perspective of language teaching. In: MENDELSON, D. J. (Ed.). *Expanding Our Vision: Insights for language teachers*. Toronto: Oxford University Press, 1999. p. 155-172.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. O ensino de pronúncia de língua estrangeira. In: FONSECA-SILVA, M.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. (Org.). *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 71-83.
- DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2008.

FINCH, A. E. Complexity in the language classroom. *Secondary Education Research*, v. 47, p. 105-40, 2001.

FLEGE, J. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and language experience: Issues in cross-language research*. Baltimore: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. E. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; RODHE, A. (Ed.). *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag, 2002. p. 217-244.

HEINE, B.; KUTEVA, T. On contact-induced grammaticalization. *Studies in language*, v. 27, p. 529-572, 2003.

HOLLAND, J. H. *Hidden order: how adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HOLLAND, J. H. *Emergence: from chaos to order*. New York: Basic Books, 1998.

HORN, J. Human research and complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, v. 40, n. 1, p. 130-143, 2008.

KINDT, D. et al. Complexity and the Language Classroom. *Academia: Literature and Language*, v. 67, p. 235-258, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: a new way to think. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/02.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

MACWHINNEY, B. Language Emergence. In: BURMEISTER, P.; PISKE T.; RHODE, A. (Ed.). *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftliche Verlag, 2002. p. 17-42.

MACWHINNEY, B. Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*, n. 27, p. 729-740, 2006.

MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0613.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

MILLER, J.; PAGE, S. *Complex adaptive systems*. Princeton: Princeton University Press and copyrighted, 2007.

NEWELL, C. The class as a learning entity (complex adaptive system): an idea from complexity science and educational research. *SFU Educational Review*, v. 2, n. 1, p. 5-17, 2008.

PAIVA, V. M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

SEIDENBERG, M.; ZEVIN, J. Connectionist Models in Developmental Cognitive Neuroscience: critical periods and the paradox of success. In: MUNAKATA, Y; JOHNSON, M. (Ed.). *Attention & performance XXI: processes of change in brain and cognitive development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 585-612.

SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. Noticing e instrução explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema ' - ed'. *Nonada*, Porto Alegre, v. 13, p. 149-159, 2009

SLOBIN, D. I. The origins of grammaticalizable notions: beyond the individual min. In: SLOBIN, D. I. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, v. 5, Expanding the contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 265-323.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman, 1996.

WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1992.

WILLIAMS, G.P. *Chaos theory tamed*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 1997.

ZIMMER, M. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, A.; FELTES, H.; FARIAS, E. M. (Org.). *Cognição e linguística: territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre/Caxias do Sul: EDIPUCRS/EDUCS, 2008. p. 229-248.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 9, p. 101-143, 2006.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. *Revista da ABRALIN*, v. 11, p. 221-272, 2012.

ZIMMER; M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

Recebido em 14/02/2017. Aceito em 28/03/2017.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E PROFISSIONAL

LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL SECUNDARIO PARA LA CONSTITUCIÓN DEL SER SOCIAL Y PROFESIONAL

RESEARCH AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE IN PROFESSIONAL TECHNICAL EDUCATION OF SECONDARY LEVEL FOR THE CONSTITUTION OF THE SOCIAL AND PROFESSIONAL SUBJECT

Salete Valer*

Ângela Brognoli**

Laura Lima***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *Campus Florianópolis-Continente*

RESUMO: Os documentos oficiais lançados na última década para a Educação Básica têm reforçado a necessidade de uma educação politécnica e universal, propondo a pesquisa como princípio pedagógico, inclusive para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este artigo objetiva depreender quais práticas de letramento e tecnologias estão envolvidas nesse princípio, objetos de ensino dos componentes de Línguas (materna e adicionais). Buscou-se em BRASIL (2013), BRASIL (2015), Demo (2006, 2015), Martins (2009) e Rojo (2005, 2013) as bases documentais e teóricas para análise do objeto em estudo, tendo como enfoque metodológico a pesquisa documental. Os resultados indicam que os componentes curriculares de Línguas possuem papel fundamental em relação ao ensino do letramento envolvido na prática da pesquisa. Conclui-se que o letramento relativo às práticas investigativas e ao uso das tecnologias digitais devem ser utilizados como recursos pedagógicos também nos demais componentes curriculares, a fim de que a qualificação proposta seja ampliada nessa modalidade de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa científica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ensino de línguas.

* Doutora em Psicolinguística Aplicada (UFSC). Professora de Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Campus Florianópolis-Continente. E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br

** Doutoranda em Estudos da Tradução (UFSC). Professora de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Campus Florianópolis-Continente. E-mail: angela@ifsc.edu.br.

*** Doutoranda em Linguística Aplicada (UFSC). Professora de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Campus Florianópolis-Continente. E-mail: laura.lima@ifsc.edu.br.

RESUMEN: Los documentos oficiales publicados en la última década para la Educación General Básica reafirman la necesidad de una educación politécnica y universal, tomando como presupuesto la pesquisa como principio pedagógico incluso para la Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario. En este artículo, se objetiva entender cuáles son las prácticas de aprendizaje de lectoescritura y tecnologías implicadas en ese principio, ambos contenidos objeto de enseñanza en los componentes curriculares de idiomas (materno y extranjero). Se recurrió a BRASIL (2013); BRASIL (2015); Demo (2006, 2015); Martins (2009); Rojo (2005, 2013) para construir la base teórica para el análisis del objeto en estudio y se adoptó, como enfoque metodológico, la investigación documental. Los resultados indican que los componentes curriculares de idiomas desempeñan un papel fundamental en relación a la enseñanza del aprendizaje de lectoescritura implicado en prácticas de investigación. Se llega a la conclusión de que el aprendizaje de lectoescritura de las prácticas investigativas y las tecnologías digitales deben ser utilizados como recursos pedagógicos también en los demás componentes curriculares, de manera que se amplíe la formación propuesta en esa modalidad de educación.

PALABRAS CLAVE: Investigación Científica. Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario. Enseñanza de Idiomas.

ABSTRACT: The official documents written in the last decade for Basic Education have reinforced the need for polytechnic and universal education. They propose research as a pedagogical principle, including in the Professional Technical Education of Secondary Level. This article aims to detect which literacy practices and technologies are involved in that principle, in the teaching object of the Languages (mother tongue and additional languages) disciplines. The theoretical basis for the analysis of the object under study relied on BRASIL (2013), BRASIL (2015), Demo (2006, 2015), Martins (2009) e Rojo (2005, 2013) among others, and utilized documentary research. The results indicate that the Languages disciplines have a fundamental role concerning literacy teaching involved in the research practice. It was concluded literacy related to investigative practices and the use of digital technologies should be used as pedagogical resources also in other disciplines of the courses, so that the proposed education may be effective in the modality of education discussed here.

KEYWORDS: Scientific research. Technical Professional Education of Secondary Level. Languages teaching.

1 INTRODUÇÃO

O plano para a educação nacional indicado na Constituição Federal de 1988 foi lançado em 1996, intitulado Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). O título II deste documento trata dos princípios e fins da educação em âmbito nacional. Mais especificamente, o Art. 2º propõe que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Após a proposta inicial para a educação nacional e a sua aplicação nos contextos reais, muitas pesquisas e estudos foram realizados, cujos resultados geraram novos documentos com a finalidade de propor diretrizes para a qualificação da educação nacional.

Em um desses documentos, lançado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013), estão definidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGB)*, cujos objetivos buscam atualizar as políticas educacionais propostas na LDB. Para dar conta desse propósito, esse documento indica opções políticas, sociais, culturais e educacionais, enfatizando que a função da educação se fundamenta “[...] na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p. 19). O documento explicita o foco educativo que deve nortear cada uma das instâncias que constituem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e enfatiza a necessidade de se promover a inclusão social e a formação de sujeitos cientes de seus direitos e deveres, comprometidos, assim, com a transformação de uma sociedade com qualidade social, mais justa e fraterna.

De volta à Lei de 1996, que já trata da relação entre Ensino Médio e qualificação para o trabalho, tem-se no Capítulo III o Art. 39, o qual dispõe que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Acrescenta que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Na sequência do documento, o Art. 40 sinaliza que “A educação profissional será desenvolvida em

articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996). Isso para que abranja o maior número possível de comunidades, a fim de promover, dessa maneira, a inclusão do sujeito no processo educativo e profissional.

Nessa realidade, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma modalidade de educação complementar ao Ensino Médio, a qual pode ser oferecida de forma integrada, concomitante ou subsequente. A instituição que oferece a educação profissional deve atentar para *não ofuscar ou suprimir* as práticas e os princípios¹ relativos à formação geral das diferentes instâncias da Educação Básica, haja vista que são esses princípios educativos que fundamentam a Educação Profissional (BRASIL, 2013, p. 219, grifos nossos). De forma sintética, são estes os princípios: educação para a qualidade social; o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a abordagem dos conteúdos por projetos temáticos; a pesquisa como princípio pedagógico; o domínio da tecnologia de informação e comunicação². Dessa forma, todos esses princípios devem alicerçar as práticas educativas no processo de escolarização tanto para a formação geral como para a formação profissional.

Em acréscimo, o Catálogo Nacional para Cursos Técnicos (CNCT) de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, lançado pelo Ministério da Educação, esclarece que o curso técnico é

[...] um curso de nível médio que objetiva *capacitar* o aluno com *conhecimentos teóricos e práticos* nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo. (BRASIL, 2012, p. 149, grifos nossos)

Com base no que está apresentado no respectivo catálogo, observa-se que é objetivo dessa modalidade de educação desenvolver no estudante a *capacidade* de lidar com os aspectos que envolvem a *teoria* do objeto de ensino. Isso significa dizer que a instituição deve mediar a construção do conhecimento sobre o quadro teórico-metodológico do objeto em estudo. Esse saber fornece as condições necessárias à ampliação da *capacidade* para a *prática* do objeto de aprendizagem, levando, assim, o estudante a uma prática reflexiva e criativa e não meramente executora.

Em outras palavras, quando se fala em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa. Para isso deve-se enfocar o trabalho como princípio educativo, a fim de superar "[...] a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços." (BRASIL, 2013, p. 207). Com isso, incorpora-se a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, buscando, destarte, a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados.

Essa dicotomia entre ensino tecnicista para as classes desfavorecidas socioeconomicamente e educação propedêutica para as classes abastadas, historicamente existente, deve ser rompida nas diferentes instâncias educativas pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013, p. 19). Esse princípio pedagógico é o meio pelo qual a instituição de ensino oferece as condições necessárias e adequadas para que o estudante, em qualquer modalidade e nível da Educação Básica atinja o acesso-permanência-sucesso-progressão no decorrer do seu processo educativo. Isso significa dizer que a pesquisa como prática social, objeto de ensino e aprendizagem no processo de escolarização, tem por fim desenvolver nos estudantes habilidades cognitivas para interpretar teorias, relacionar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções, propor alternativas etc. Esses conhecimentos constituídos pela linguagem se materializam por textos específicos em decorrência da sua função social. Esses saberes contribuem para que o sujeito tenha sucesso no processo de aprendizagem e tenha as condições necessárias para progredir também nos estudos e não somente no trabalho. Assim, observa-se a relevância do aprendizado desse princípio no processo de escolarização.

¹ Esses princípios estão apresentados em DCNGB (BRASIL, 2013, p. 179).

² Destaca-se a relevância de todos esses princípios para a qualidade da educação, porém, por questões de espaço, este artigo tratará dos seguintes princípios: a pesquisa como princípio pedagógico e o domínio da tecnologia da comunicação.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é o entendimento da relação existente entre a *pesquisa como princípio pedagógico* que deve ser adotado no processo de ensino e aprendizagem na formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme as DCNGB, e os campos de experiências³ definidos como *Práticas investigativas e Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação* presentes no documento *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2015⁴). Isso porque o ensino relativo aos processos comunicativos inseridos em tais campos de experiências é de responsabilidade principalmente dos componentes curriculares da área das Línguas (Linguagens), enquanto a adoção da prática da pesquisa como princípio pedagógico pode ocorrer em todos os componentes curriculares. Busca-se, pois, relacionar esses diferentes saberes com o fim de qualificar o processo pedagógico.

Nesse contexto, o *problema* a ser investigado é a aplicabilidade da pesquisa como princípio pedagógico no processo de formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o papel dos componentes curriculares de Linguagem nos esforços para viabilizar tal aplicabilidade. O *pressuposto* para este problema é o de que as relações existentes entre os usos sociais da linguagem e a prática da pesquisa como princípio pedagógico precisam ser mais bem entendidas, a fim de que haja um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional, gerando, desse modo, um aproveitamento maior do tempo e do espaço de escolarização.

Em decorrência do problema apresentado, o *objetivo geral* desta pesquisa é identificar quais práticas de linguagem fazem parte da pesquisa como princípio pedagógico. Pretende-se, particularmente, discutir de que forma essa atividade está relacionada aos campos de experiências *Práticas investigativas e Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação* que devem ser desenvolvidas no decorrer da Educação Profissional para que o estudante alcance o acesso-permanência-sucesso-progressão. Para atingir o objetivo geral, os *objetivos específicos* são: a) ler individualmente os documentos oficiais; b) sistematizar os aspectos relativos à pesquisa como princípio pedagógico; c) sistematizar os saberes pertinentes à área da Linguagem que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional no que diz respeito ao objeto em estudo; d) relacionar o que está posto em (b) e (c) para a discussão do pressuposto da pesquisa. Essas ações nortearão, portanto, o processo desta investigação.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de que sejam mais bem entendidos tais saberes que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), seja como língua materna⁵, seja como línguas adicionais⁶ (Espanhol, Inglês⁷). Esse entendimento torna-se relevante, pois, com as informações sistematizadas, os docentes da área poderão contribuir de forma mais efetiva na elaboração de procedimentos mais eficazes para o ensino em todos os componentes curriculares, haja vista que a constituição do saber se dá por meio da língua e se materializa por meio de gêneros discursivos/textuais, conforme referencial teórico. Logo, ressalta-se a relevância de se qualificar esses processos de acordo com as novas teorias que envolvem o objeto em estudo.

Para dar conta do propósito, este artigo se organiza nas seguintes seções: em (1), *Introdução*, estão apresentados o tema, o objeto, o problema, o pressuposto e a justificativa; em (2), *Referencial teórico*, estão expostos os conteúdos relativos à pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013; DEMO, 2006, 2015; MARTINS, 2009); às tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2013; GARCIA, 2009; ROJO, 2005, 2013) e à linguagem nas práticas investigativas (BRASIL, 2015; VALER, 2016a, 2016b); em (3),

³De acordo com o documento BNCC (BRASIL, 2015, p. 20), campos de experiências são “[...] conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam. [...] Incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes”.

⁴ Este documento, lançado em 2015 pelo MEC, sobre o qual trataremos no referencial teórico e na metodologia, está ainda em audiência pública.

⁵ O IFSC possui um *campus* bilingue, mas não trataremos de exemplos das LIBRAS neste trabalho.

⁶ Prefere-se adotar aqui o termo Língua Adicional e não Língua Estrangeira, pois, acredita-se, assim como Schlatter e Garcez (2009), que o termo Língua Adicional sinaliza para uma escolha feita pela pessoa em adicionar mais uma língua ao seu repertório. Nas palavras dos autores: “[...] falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. [...] esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

⁷ Deixa-se de fora deste artigo o ensino de Português como língua estrangeira pelo fato de essa modalidade de ensino não estar na BNCC (BRASIL, 2015), além de ainda não fazer parte do ensino da área de Linguagens deste Campus, onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

Metodologia, o espaço está destinado à apresentação das modalidades, procedimentos e instrumentos da pesquisa; em (4), *Análise e discussão*, faz-se a relação entre as variáveis da pesquisa e o referencial teórico, e, por fim, em (5), *Considerações finais*, retoma-se o objetivo e o pressuposto da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está organizada nas seguintes subseções: (2.1) A pesquisa como princípio pedagógico; (2.2) As tecnologias de informação e comunicação; (2.3) A linguagem nas práticas investigativas.

2.1 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

As instituições de ensino formais vêm perdendo ao longo do tempo seu monopólio na transmissão do conhecimento, principalmente a partir das novas tecnologias. Para Demo (2015), a instrumentalização eletrônica em geral possibilita o contato cada vez maior com livros, bibliotecas e bancos de dados, o que torna o acesso ao conhecimento cada vez mais descentralizado. Diante desse novo panorama, é fundamental pensar sobre o papel das instituições e de seus professores no desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos alunos. Pesquisadores como Demo (2006, 2015) e Martins (2009) propõem a pesquisa como caminho didático e investigativo para atingir independência intelectual e, assim, poder atuar na condição de sujeito capaz de pensar por si e de (re)construir conhecimentos. Para Martins (2009, p. 39), o trabalho com pesquisa possibilita que o aluno deixe de ser “[...] ouvinte repetidor de conteúdos e passe a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fatos estudados”. Trata-se de uma proposta que visa à efetivação do protagonismo do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, capaz, portanto, de levar o protagonismo também nos ambientes de trabalho e em demais ambientes de interação social.

Recentemente, documentos orientadores do ensino na Educação Básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGB) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2015) ampliaram o enfoque na pesquisa como princípio pedagógico, indo ao encontro do reconhecimento de que educar pela pesquisa é uma prática considerada como uma “necessidade da cidadania moderna” (DEMO, 2015, p. 3), direcionando o ensino, pois, para uma formação politécnica. Nesse aspecto, o documento DCNGB (BRASIL, 2013, p. 218) especifica a pesquisa como princípio pedagógico, definida como uma atividade escolar, orientada e motivada pelos professores, que

[...] implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. [...] a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Nessa proposta, a atividade que envolve a pesquisa, quando organizada por meio de projetos contextualizados e articulados, torna a aprendizagem mais significativa, qualificando, assim, o processo de aprendizagem dos sujeitos estudantes.

Em relação a esse princípio pedagógico, ressalta-se que é comum o argumento de que, pela complexidade cognitiva e linguística que a caracteriza, a atividade de pesquisa deva ser realizada apenas na esfera acadêmica, ou seja, nos cursos superiores. Ocorre que a proposta para a qualificação da educação nacional que tem sido articulada pelos pensadores progressistas aqui apresentados, entre tantos outros, envolve que essa prática seja estendida também à esfera escolar, ou seja, à Educação Básica. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância do processo de mediação para o aprendizado desse conteúdo, pois, de acordo com os pressupostos teóricos sociointeracionistas de Vygotsky (2008 [1930])⁸, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem origem social como

⁸ O aspecto cognitivo da aprendizagem da linguagem está indicado nas diretrizes para Educação Básica, haja vista que “O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, com o ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (BRASIL, 2000, p. 18).

consequência do processo de interação. Nessa teoria, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento de mundo em que o indivíduo se constrói como sujeito, dependendo de como será essa interação com o meio social, mediado pelo outro. Vê-se que essa nova proposta de ensino implica na ampliação dos conteúdos de aprendizagem para os sujeitos da esfera escolar, sendo necessário, portanto, o adequado processo de mediação para que sejam alcançados os propósitos apontados.

Em um mundo de sucessivas transformações, de mobilidade de pessoas, culturas e tecnologias, o fornecimento de informações não é mais a prática mais relevante a se desenvolver nas instituições de ensino, pois é possível acessar cada vez mais informações de forma diversificada e ampla fora das instituições. Por essa razão, esse documento sublinha a importância do papel dos professores e das instituições como mediadores para que os estudantes desenvolvam a capacidade de buscar informações e analisá-las para responder a perguntas relevantes, bem como a capacidade de pesquisar para (re)construir conhecimentos. Nesse novo contexto sociocultural e tecnológico, a curiosidade e a inquietude geradas pela oferta ilimitada de informação que se dá no mundo real que está posto na contemporaneidade podem ser mais bem aproveitadas quando se tem acesso aos conhecimentos desenvolvidos através da prática da pesquisa. A busca por saberes, sejam do senso comum, escolares ou científicos, sob aporte metodológico e teórico adequado, viabilizam respostas e proposições de alternativas para problemas verdadeiros da realidade do aluno, do seu ambiente de trabalho, da sua instituição de ensino e da comunidade onde está inserido. Todos esses saberes ampliam, dessa maneira, as possibilidades cognitivas e sociais dos sujeitos inseridos em contextos bem organizados para esse fim.

Ao se tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a *Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012* (BRASIL, 2012), no Capítulo II, Item III, aponta a relevância dos conhecimentos e habilidades da formação geral do Ensino Médio para subsidiar a educação profissional, sendo que, no Art.14, o item VI destaca que o conteúdo da “[...] tecnologia da informação, [...] e da iniciação científica [...]” (p. 5) devem permear o processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos. Isso porque, de acordo com o Art. 21 da mesma resolução, “A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente.” (BRASIL, 2012, p. 6).

As aplicações do conhecimento proposto por essas práticas pedagógicas vão além do processo de escolarização, propiciando, dessa forma, saberes que são utilizados para a prática da cidadania.

Ainda em relação ao aspecto pedagógico, o Parágrafo 1º ressalta que a prática na Educação Profissional “[...] compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como [...] projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras” (p.7). Por fim, no Item V, o documento reforça os princípios educativos presentes na formação geral, reiterando a necessidade de que sejam aplicados na educação profissional, situação em que

[...] organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 7).

Essas informações reforçam a necessidade de que sejam utilizadas práticas linguísticas efetivas para a sistematização dos conhecimentos teóricos que, aplicados à prática, viabilizam uma reflexão sobre a realidade, formando, destarte, sujeitos mais críticos e ativos socialmente.

No documento DCNGB (BRASIL, 2013) há uma seção específica que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, cujas orientações destacam que “[...] é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho” (BRASIL, 2013, p. 218). Mais do que nunca, as instituições de educação profissional têm o grande desafio de formar profissionais autônomos capazes de resolver problemas de diversos níveis enfrentados pela sociedade e relacionados às suas áreas específicas de atuação. Trata-se de um desafio de grande impacto social o de proporcionar formação técnica e tecnológica comprometida com a aplicação do conhecimento em prol da

melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade, e, consequentemente, não uma formação tecnocrata e replicadora.

2.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao entender tecnologia como produto de conhecimentos sociais e culturais postos em prática por meio de técnicas para criar e recriar a realidade, recriando e remodelando a mesma sociedade que a produz (LÉVY, 2010), pode-se também entender as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como um conceito mais amplo, conforme o fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998. Nesse documento, as TIC compreendem "[...] os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc." (BRASIL, 1998, p. 135), de forma que é possível dividir as TIC utilizadas no processo educativo como analógicas ou digitais. Assim sendo, todas essas tecnologias podem fazer parte do conteúdo de ensino e aprendizagem da área de Linguagens.

Dentre as analógicas, têm-se recursos já amplamente utilizados nas salas de aula, como o giz, o quadro negro, o livro didático, a caneta e até mesmo a linguagem e as próprias instituições de ensino. Para fins deste trabalho, refere-se aqui às TIC com foco nas digitais, também chamadas de Novas TIC por alguns autores. Segundo Rojo (2013), é possível citar como exemplo jornais e revistas digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, *podcast*, *clips*, *games*, *fotolog*, *videologs*, *remixes*, redes sociais (*Facebook*, *Twitter*), ambientes educacionais (AVA, portais etc.). Em um mundo cada vez mais digital, é preciso que as instituições de ensino se responsabilizem por preparar as pessoas de forma a torná-las aptas para “[...] buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Vê-se que são crescentes os espaços digitais onde cada vez mais a interação humana se dá, são cenários de novas práticas sociais a partir de colisões de linguagens e culturas, portanto, é necessário que façam parte da aprendizagem na escolarização.

Ainda em relação ao tema, o acesso a esses espaços e práticas deve ser constantemente problematizado e discutido, no intuito de garantir sua autoria múltipla, multilíngue e multicultural de forma generalizada, ou seja, também por aqueles que não participam dos grupos de poder (GARCIA, 2009). É consenso que, através das novas tecnologias, deu-se a oportunidade de acessar o que antes era de domínio apenas das minorias social e economicamente dominantes. Contudo, o aproveitamento efetivo dessas oportunidades e mesmo a sobrevivência em contextos nos quais as TIC são essenciais só é possível com o domínio real dessas tecnologias. O desenvolvimento dos conhecimentos relacionados às TIC, considerado papel das instituições de ensino, precisa, desse modo, também caminhar ao lado de políticas públicas de acesso ao mundo digital.

No Brasil, segundo as duas edições do relatório apresentado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), que têm como objetivo divulgar resultados de pesquisas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, o avanço do uso da internet pela população brasileira é flagrante, tendo aumentado de 37 milhões de usuários, em 2005 (CGI, 2010) para, aproximadamente, 94 milhões em 2014 (CGI, 2014). No entanto, se comparados os percentuais de indivíduos brasileiros com acesso à internet sobre o total de indivíduos, a diferença entre os que residem em áreas urbanas e rurais é gritante. Enquanto 59% da população que reside em áreas urbanas têm acesso à internet, o mesmo acontece com apenas 29% da população de áreas rurais. A desigualdade aumenta ainda mais quando comparados os indivíduos pertencentes às classes A e D e E, nas quais o percentual sobre o total de indivíduos é de 96% e 21%, respectivamente. Esses aspectos indicam, portanto, a relevância das instituições de ensino das tecnologias no processo de escolarização.

Quanto ao uso das tecnologias em si, o relatório expõe que as principais TIC utilizadas são aquelas para enviar mensagens instantâneas, como aplicativos de mensagens, *podcasts*, com 83% do total de usuários da internet, seguidas das utilizadas para participar de redes sociais, como *Facebook*, *Google+*, com 76% do total de usuários. Além dessas, ainda aparecem no relatório outras TIC de compartilhamento de textos, imagens e vídeos, como *e-mail*, *blogs*, *wikis*, portais de notícias, *fotologs*, *radioblogs*, *videologs*, provedores de filmes via *streaming*, ferramentas de pesquisa e comparação de produtos e serviços, portais educacionais e de serviços públicos. Os resultados desse relatório podem ajudar, assim, a fundamentar o quanto é necessário e fundamental ainda a discussão sobre estratégias de inclusão por meio de ensino através de TIC.

As TIC que aparecem no relatório do CGI, além de exploradas pelas instituições de ensino desde uma perspectiva de formação pessoal e cidadã, também precisam ser tratadas na perspectiva da formação profissional, visto que elas estão cada vez mais presentes nas práticas sociais do mundo do trabalho. Nessa relação, Kalantzis e Cope (2006) chamam a atenção para o fato de que, na contemporaneidade, espera-se que o trabalhador seja autônomo e multicapacitado, o que implica uma formação plural e cada vez mais crítica, permeada, dessa maneira, pelas tecnologias acima apresentadas.

Diante dessa realidade, é preciso pensar a educação e o ensino de línguas na Educação Profissional, bem como na Educação de forma geral, levando em consideração as TIC como ponto central, considerando, inclusive, que seu domínio é fundamental para que a pesquisa possa concretizar-se como princípio pedagógico, conforme discutido anteriormente.

2.3 A LINGUAGEM NAS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS

A área de Linguagens se constitui pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Arte e Educação Física. Para Celani et al. (2005), a linguagem desempenha papel fundamental nas trocas e interações sociais, princípios esses que norteiam os diversos documentos oficiais, entre os quais estão DCNGB (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2015).

Essa área tem o papel de desenvolver no educando, na Educação Básica, conhecimentos que lhes assegurem o domínio do letramento, que diz respeito à condição de “[...] participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitem aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação” (BRASIL, 2015, p. 29). Além desse aspecto, a área contempla também vivências artísticas, literárias e corporais, que permitem a expansão do estudante por meio do contato com culturas locais e universais, enfatizando o multiculturalismo e o plurilinguismo, especialmente veiculados pelas modernas tecnologias. Nesse sentido, o multiletramento⁹ torna-se fator relevante para a formação plena e o caráter reflexivo das práticas de linguagens, as quais proporcionam ao educando inúmeras possibilidades de interação com outras formações culturais e tecnologias, aprimorando, por isso, a sua formação humana e profissional.

Nessa área, os componentes curriculares relativos às línguas (Língua Portuguesa e Línguas Adicionais) têm seus conteúdos de ensino articulados em cinco eixos, de acordo com as práticas e os conhecimentos de linguagem: sistema alfabético ortográfico e tecnologias de escrita, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais eixos. (BRASIL, 2015). Ao tratar-se do objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se o eixo da escrita, sem se desejar diminuir a relevância dos demais eixos pela própria transversalidade que os constitui. Nessa perspectiva, os objetivos de aprendizagem da língua escrita envolvem:

- 1) reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, para o desenvolvimento da valorização da escrita e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; 2) desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas; 3) reflexões sobre os gêneros textuais¹⁰ adotados nas situações de escrita, considerando-se os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composticionais e estilísticos; 4) reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas (BRASIL, 2015, p. 40).

⁹ Ao tratar do termo multiletramento, os documentos oficiais indicam que “[...] o que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas - tecnologicamente complexas e globalizadas - sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (BRASIL, 2006, p. 29).

¹⁰ Neste artigo, pelo seu enfoque documental, não serão apresentadas as teorias que tratam do termo gênero como discurso e gênero como materialidade linguística, conforme discussão proposta por Rojo (2005). Nesse sentido, quando necessário, usar-se-á o termo gênero discursivo/textual para abranger os dois aspectos.

Ao entender-se que a atividade de escrita se constitui materialmente pelos demais eixos da língua, resalta-se, portanto, o papel da escola como a principal agência de mediação desse aprendizado.

O conteúdo para o ensino da língua portuguesa e das línguas adicionais está organizado em cinco campos de experiências. A BNCC (BRASIL, 2015, p. 41) destaca que “Consonante a uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, a organização dos objetivos de aprendizagem [...] considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se realizam. A proposição de campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento”.

Observa-se que as práticas de linguagem que devem ser desenvolvidas no contexto de escolarização básica estão distribuídas em: Práticas da vida cotidiana, Práticas artístico-culturais, Práticas político-cidadãs, Práticas investigativas, Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. Para o Ensino Médio, o documento aborda também Práticas do mundo do trabalho, sendo que esse campo está direcionado ao ensino de textos relativos à redação técnica. Acrescenta-se a esse campo textos que tratam das práticas da linguagem voltada a cada área (curso) específica de formação profissional.

Neste artigo, destaca-se o conteúdo dos campos de experiência das práticas investigativas e das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, a fim de construir uma relação com a prática da pesquisa como princípio pedagógico. No item anterior, já foram discutidos aspectos pertinentes às práticas de comunicação e informação, por essa razão passa-se aos aspectos das práticas investigativas.

O campo de experiência *práticas investigativas*, pertencente à área de Línguas, define as práticas de letramento que desenvolvem mais diretamente todos os passos de uma pesquisa. Dizem respeito “[...] à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo e à pesquisa que favoreçam a aprendizagem dentro e fora da escola” (BRASIL, 2015, p. 75). Está relacionado à redação que prima por uma escrita mais técnica e objetiva e pela relevância da marcação das vozes no processo comunicativo, sendo que essas, entre outras características, diferenciam, desse modo, o letramento das práticas investigativas de outros campos citados anteriormente.

O documento BNCC (BRASIL, 2015, p. 75) indica que as práticas investigativas se iniciam pela inserção do estudante na atividade de leitura em que, por meio das estratégias e técnicas de leitura de “gêneros relacionados à produção de conhecimento”¹¹, ele aprende a “[...] reconhecer as formas de organização e os recursos linguísticos, considerando a organização dos tópicos (do geral para o particular, do particular para o geral etc.)”. Como exemplos desses gêneros pode-se citar o projeto, o relatório, o trabalho acadêmico, o artigo etc., bem como gêneros/veículos mais contemporâneos, a exemplo dos *wikis*, *e-book* etc. Em acréscimo, a atividade de leitura desses textos deve auxiliar o estudante a “[...] identificar elementos de normatização (tais como as regras de inclusão de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) [...] e refletir sobre a intertextualidade e a retextualização nesses textos” (BRASIL, 2015, p. 77). Vê-se que a recepção desses textos permite que o estudante se torne consciente dos diferentes elementos que os compõem, bem como da função de cada elemento para a construção do sentido, sendo assim o primeiro passo para a produção desses e de outros textos.

A atividade de produção deve iniciar, ainda segundo o mesmo documento, por “[...] sínteses, com reflexões próprias, por exemplo, em anotações de aulas, palestras, seminários, reuniões” (BRASIL, 2015, p. 77), bem como filmes, documentários, diferentes gêneros discursivos/textuais, como já tratado no parágrafo anterior, cuja materialidade se concretiza pelo *texto tomada de notas ou fichamento*. De acordo com Valer (2016a), essa atividade é relevante para o aprendiz quando são trabalhadas, especialmente, as técnicas e as estratégias de leitura (compreensão textual, recuperação de referentes, inferenciação, interpretação e avaliação). Essas estratégias, elaboradas pelo *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA* (abbreviatura do inglês: *Programme for International Student Assessment*), são usadas nos testes nacionais e internacionais dos estudantes brasileiros para medir a habilidade de leitura e escrita. Nesse processo, destaca-se, entre os aspectos, o mapa conceitual, de forma a transpor o conhecimento adquirido na leitura/escuta para a escrita. Nessa atividade, o estudante aprende a desenvolver os conceitos destacados na leitura em tópico

¹¹ Com base neste documento, dividem-se os gêneros que orientam as práticas investigativas em dois grupos: a) didáticos (tomadas de notas, resumos, ensaios, resenhas, roteiros para seminário, técnica do seminário etc.); b) científicos, os que envolvem a produção e a divulgação de conhecimento/pesquisa (projeto, relatório, trabalho acadêmico, artigo etc.).

frasal, ampliando-o por meio da retextualização das respostas para as perguntas *O quê? Para quê? Por quê? Quem? Quando? Como? Onde? Quais*, entre outros aspectos conforme as estratégias de leitura. Esse conteúdo parafraseado deve ser organizado em períodos em que as relações lógicas são expressas pelos diferentes elementos de coesão, de tal forma que o conteúdo relativo ao tópico frasal forme um parágrafo devidamente estruturado. Esses saberes são, portanto, a base para o aprendizado do letramento em estudo.

Ainda nessa atividade, o estudante aprende a destacar citações diretas e a compreender a sua função em relação à paráfrase, bem como o significado de plágio no processo de escrita. Na sequência, em forma de comentários, desenvolve domínios cognitivos como avaliar, justificar, relacionar o conteúdo em relação à realidade em que está inserido. Nessa prática, inicia o entendimento para o uso das diferentes vozes por meio de paráfrase, citação direta e comentário, em que diferentes expressões linguísticas precisam ser acionadas para a construção do sentido do texto. Esse aprendizado é significativo (VALER, 2016a), tendo em vista a dificuldade inicial que o estudante apresenta em separar o conteúdo pertencente a cada voz¹², bem como na seleção adequada dos elementos de coesão para organizar o pensamento na modalidade escrita. Esses aspectos textuais e linguísticos são, dessa maneira, basilares para a qualificação do estudante no letramento relativo às práticas investigativas.

Após o aprendizado de tomar nota de forma sistematizada/fichamento, o estudante está preparado para “[...] produzir resumos de textos didáticos e de divulgação científica reconhecendo as características típicas do gênero resumo, compreendendo que o resumo, além de diversos usos sociais, é uma estratégia de leitura e de estudo” (BRASIL, 2016, p. 75). Nessa atividade, o estudante aprende sobre os aspectos que organizam o elemento introdução; retoma o conteúdo da tomada de nota, organizando o parágrafo de tal forma que a citação direta esteja inserida na paráfrase para dar-lhe comprovação científica; promove a progressão do tema e do texto por meio dos elementos encadeadores de parágrafos. Esses aspectos vão ampliando, desse modo, o conhecimento do conteúdo em estudo, bem como a estruturação da escrita.

A elaboração de resumo contribui em grande escala para a escrita de outros textos das práticas investigativas, como a técnica seminário, roteiro, diferentes tipos de ensaios, resenha crítica etc. A aprendizagem desses textos fornece as bases necessárias ao planejamento da atividade de pesquisa. Nessa proposta, o aprendiz deve ser ensinado a “[...] reconhecer as características típicas do gênero projeto de pesquisa, sendo capaz de desenvolver projeto que contemple atividades como levantamento de fontes de conhecimento [preparando-o para] o relatório e análise dos resultados” (BRASIL, 2015, p. 80). Dentro dessa mesma atividade, deve saber “[...] produzir diários de campo, [relatório], (registro do percurso de um trabalho de pesquisa), que auxiliem a identificar um objeto de pesquisa, as questões que devem ser respondidas, bem como fontes de conhecimento” (p. 77). Essas práticas são materializadas, de acordo com Valer (2016b), por meio do texto projeto e respectivamente pelo texto relatório ou trabalho acadêmico por terem como função planejar, registrar e avaliar os resultados, levando em conta os procedimentos que envolvem uma ação científica. Cada um desses textos é composto por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais específicos, em que cada elemento assume uma função particular para a construção do sentido de todo o texto, conforme a respectiva norma apresentada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas¹³. Assim, a partir desses textos, a atividade da pesquisa se concretiza por meio da linguagem.

Após o aprendizado desses textos que organizam a pesquisa, os estudantes devem ser ensinados a produzir “[...] textos voltados para a divulgação do conhecimento, reconhecendo traços da linguagem desses textos (uso de vocabulário técnico/especializado, registro formal de linguagem, efeito discursivo de objetividade, recurso à citação), compreendendo e fazendo uso consciente das estratégias de imensoalização da linguagem.” (BRASIL, 2015, p. 80, grifos nossos)

¹² A consciência do estudante para o uso das diferentes formas de marcar as diferentes vozes no texto é um dos aspectos mais relevantes no aprendizado, não só para a construção do sentido do texto, mas também por uma questão de ética, já que ninguém pode se apropriar do patrimônio intelectual alheio, ato esse que, além de ser antiético, é ilegal pela lei dos direitos autorais: Lei nº 9.610, de 19.02.1998.

¹³ Para a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 1981, 2003), os gêneros são relativamente estáveis, sendo que, em determinados contextos discursivos, eles são mais que outros, como é o caso da esfera científica (ABNT) e da esfera pública (Manual da Presidência da República). Nesses contextos, o próprio órgão normatizador lança as modificações das normas em decorrência das mudanças sociais. No processo de ensino desses gêneros normatizados, o estudante precisa tomar consciência da respectiva norma, pois, nos testes e nos concursos em que esses textos são solicitados, há sempre a indicação do órgão e da norma respectivamente que o normatiza. Assim, a instituição de ensino não pode se eximir da responsabilidade de inserir o aluno no respectivo conhecimento.

Essa prática se materializa, tradicionalmente, por meio do artigo científico, podendo também os resultados serem divulgados por capítulos de livros, páginas *online* etc. Nesses textos são mostrados como os elementos da pesquisa (tema, objeto, problema, hipótese(s), justificativa, referencial teórico, metodologia, resultados e análise) se entrelaçam, para promover no estudante as habilidades cognitivas para observar, descrever, diagnosticar, intervir, criticar, transformar etc. aspectos da realidade em um determinado tempo, espaço e cultura. Esse saber é, portanto, fundamental para o desenvolvimento do esquema cognitivo que envolve a atividade de pesquisa.

Por fim, após a sistematização de todos os passos da pesquisa, o documento coloca que é relevante que o estudante aprenda a “[...] produzir roteiros para exposição oral de resultados de estudos e pesquisas em seminários, feiras de ciências e outros eventos escolares e acadêmicos, bem como avaliar a atuação nas exposições orais próprias e dos/das colegas” (BRASIL, 2015, p. 75). Isso porque o aprendiz deve ser capaz de produzir conhecimento, bem como de avaliar o conhecimento produzido, seja dele próprio ou do outro. Em consequência desse propósito, ele deve ser inserido, assim, no letramento das práticas investigativas o mais cedo possível no processo de escolarização, sempre adequadamente mediado pelo outro.

Observa-se, em síntese, que as práticas investigativas no processo de escolarização estão relacionadas à inserção do estudante nos gêneros didáticos e científicos, que materializam a atividade social da pesquisa e todo o processo de aprendizagem que a envolve. Essas práticas estão relacionadas às práticas da cultura da informação e comunicação a fim de que a pesquisa, a escrita e a divulgação do conhecimento possam ocorrer de forma mais eficaz. Esses saberes são a base para promover no estudante o seu desenvolvimento humano, a prática da cidadania e a aprendizagem profissional.

3 METODOLOGIA

A investigação tomou como modalidade principal o estudo de caso simplificado, já que foram estudadas e destacadas variáveis que direcionam uma atividade social na área educacional, sendo que os dados coletados serão aplicados no ensino da educação profissional (SEVERINO, 2007). Quanto à natureza e coleta de dados, a pesquisa secundária em destaque foi a documental, pois foram analisados dois documentos oficiais no decorrer da pesquisa.

As variáveis de análise nesta pesquisa são constituídas por alguns dos princípios educativos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São elas:

- a) os elementos da pesquisa como princípio pedagógico: identificação de uma dúvida ou problema, seleção de informações de fontes confiáveis, interpretação e elaboração dessas informações, organização e relato sobre o conhecimento adquirido;
- b) as tecnologias digitais como ferramenta de leitura, escrita e socialização da informação: *Facebook*, *Google+* etc., com 76% do total de usuários. Além dessas, ainda aparecem no relatório outras TIC de compartilhamento de textos, imagens e vídeos, como *e-mail*, *blogs*, *wikis*, portais de notícias, *fotologs*, *radioblogs*, *videologs*, provedores de filmes via *streaming*;
- c) os gêneros textuais relativos às práticas investigativas: estratégias de leituras de textos didáticos e científicos; sínteses com reflexões próprias, por exemplo, em anotações de aulas, palestras, seminários, reuniões etc.; resumos de textos didáticos e de divulgação científica; projeto, relatório e textos de divulgação científica.

Essas variáveis foram extraídas de dois documentos do Ministério da Educação, os quais apresentamos a seguir:

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, lançado em 2013, compila um trabalho de amplo debate nas diversas instâncias de ensino ocorrido desde 2006. Tem por meta prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de princípios educativos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, “[...] possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas

diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (p. 6). Para esse propósito, o documento apresenta as diretrizes da Educação Infantil, Fundamental e Média e acrescenta as diretrizes para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, a Educação Especial, a de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Amplia com as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁴.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem seus princípios fundamentados para atender o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento foi construído por profissionais de diferentes instituições de ensino, públicas e privadas, ao longo de 2014, sendo que, em 2015, foi submetido à ampla consulta pública para debate e contribuições das diversas instâncias sociais, para posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação. O objetivo do documento é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento capazes de garantir, aos sujeitos da Educação Básica, o acesso-permanência-sucesso-progressão nos estudos, dando-lhes condições para ingressarem no ensino superior.

Este artigo é produto de um projeto institucional para reforço dos grupos de pesquisa, entre os quais está o grupo Língua(gem) e Comunicação (CNPQ), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, do *Campus Florianópolis-Continente*. O grupo foi criado em 2013, com o objetivo de firmar discussões e unir as pesquisas desenvolvidas pelos docentes da área. Assim, as autoras deste artigo fazem parte desse grupo de pesquisa, embora outros docentes do grupo também tenham participado em algum momento das discussões sobre o tema em análise.

A partir dos resultados encontrados, pretende-se promover discussões internas com o propósito de pensar procedimentos eficazes para a qualificação do ensino e da aprendizagem em relação ao objeto em estudo em cada componente, bem como o objeto de cada curso. Pretende-se também divulgar os dados através de publicação científica e em eventos da área de Linguagem que tenham como escopo questões relacionadas ao ensino de linguagem na Educação Profissional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a pesquisa como princípio pedagógico e como objetivo geral mapear quais gêneros discursivos/textuais materializam todo o processo que envolve essa atividade. Ao se analisar os documentos que atualizam os objetivos da Educação Básica e ampliam as diretrizes para que as instituições de ensino logrem uma melhor qualidade educativa, vê-se que esse princípio pedagógico, tradicionalmente aplicado de uma forma mais ampla na esfera acadêmica, ou seja, na educação superior, necessita ser adotado na esfera escolar. Nessa proposta, os gêneros que orientam o trabalho didático-pedagógico nas práticas investigativas para a formação geral na esfera escolar devem também ser adotados na educação profissional, em todos os níveis e modalidades, de forma progressiva e mediada por toda a comunidade escolar, conforme está sendo discutido ao longo deste texto.

No contexto educacional, o termo pesquisa é tomado muitas vezes como a prática de consulta de fontes sobre determinado tema, gerando a pesquisa bibliográfica. Em outras situações, esse termo é utilizado para designar apenas a ação de coletas de dados em determinado contexto social. Essas duas ações são pertinentes ao processo, porém, ao tratar-se do termo pesquisa como está posto acima (BRASIL, 2013), entende-se que essa atividade é uma ação bem mais complexa, necessitando, portanto, de uma atenção mais bem planejada por parte dos envolvidos na atividade pedagógica.

Esse princípio pedagógico, inserido em um tema de estudo, deve desenvolver no aprendiz a prática para “a identificação de uma dúvida ou problema”, que pode ser de ordem pessoal, profissional, social etc. (BRASIL, 2013). Através desse princípio, o estudante

¹⁴ Está em processo, desde setembro de 2016, quando foi apresentada, a Medida Provisória n. 746, que propõe mudanças substanciais aos atuais documentos que institucionalizam o Ensino Médio, dentre eles, os discutidos aqui.

deve ser ensinado a selecionar “fontes confiáveis” de informações sobre o tema, para que ele próprio as leia e as interprete; a tomar consciência da função de cada passo dessa atividade a fim de aprender a delimitar o objeto, definir o “problema” e criar as hipóteses (se houver) para o problema identificado, bem como a elaborar o objetivo, a justificativa, o referencial teórico do objeto em estudo e a metodologia da pesquisa. Após a elaboração do projeto, inicia-se o desenvolvimento da atividade planejada, e o “relato” ocorre paralelamente e após o processo de pesquisa/atividade/ação, em que são descritos os resultados encontrados, desencadeando na discussão “do conhecimento adquirido” desde o planejamento da pesquisa até a sua finalização. Vê-se que essa atividade é constituída de diversos passos, exigindo, dessa forma, que o processo de ensino seja bem elaborado e mediado a fim de que ocorra a efetiva aprendizagem.

Essa atividade não deve ser encerrada sem que haja uma análise profunda entre a teoria sistematizada e os dados encontrados, isso porque o desenvolvimento dessa prática pode, ao longo da vida, desenvolver, no indivíduo, condições para “[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas” (BRASIL, 2013, p. 218).

Isso a fim de que o estudante consiga refletir a sua realidade, repensá-la, propor mudanças, criar possibilidades de agir sobre essa realidade ou, se for o caso, discutir a própria teoria, focalizando sempre os princípios da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, gerando, assim, um olhar mais crítico em relação ao espaço que o envolve.

Esse princípio pedagógico deve ser assumido por toda a comunidade escolar, preferencialmente por meio de projetos ou atividades com abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, “[...] porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos/as educadores/as e organizam o trabalho do/a estudante” (BRASIL, 2013, p. 27). Essa prática pedagógica contribui para que o estudante desenvolva uma visão mais alargada do objeto de estudo com o qual ele está envolvido, e não mais pelo viés da fragmentação do aprendizado comumente realizado na escolarização. Ressalta-se que esse procedimento de ensino propõe uma nova forma de aprendizado, ressignificando, dessa maneira, o próprio tempo e espaço do contexto escolar.

A materialização da atividade de pesquisa, como está apresentada acima (BRASIL, 2015, p. 80-85), ocorre por práticas específicas de linguagem, compreendidas por gêneros discursivos/textuais, objeto de ensino da área de Línguas. Esse processo progressivo de aprendizagem se inicia pela leitura de textos com foco nos conceitos teóricos do objeto em estudo e segue para a escrita. A produção inicia-se pela elaboração de tomadas de notas/fichamento, podendo abranger gêneros como resumos, diferentes ensaios, projetos de pesquisa, relatórios, trabalhos acadêmicos e textos de divulgação da respectiva pesquisa. Textos orais como seminário, mesa redonda, palestra, painel, entre outros, também fazem parte desse letramento, sempre guiados por textos escritos como, por exemplo, o roteiro de apresentação oral ou slides. Cada um desses textos apresenta uma função social específica e, ao serem adotados no processo de escolarização, desenvolvem no estudante habilidades cognitivas e linguísticas específicas. Todas essas ações qualificam, portanto, o processo de aprendizagem do letramento relacionado às práticas investigativas.

Na contemporaneidade, com o advento das Novas Tecnologias de Inovação e Comunicação (TIC), a produção dos gêneros discursivos/textuais passou por uma grande mudança. As normas técnicas da ABNT são inclusive um reflexo dessas mudanças, à medida em que, na atualidade, determinam a formatação dos gêneros didáticos e científicos em meio digital. Conforme esclarece Rojo (2013, p. 8), “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Está posto para os professores de línguas o desafio de auxiliar os aprendizes no desenvolvimento dos novos letramentos. Para isso, devem desbravar com os estudantes, além das estratégias e práticas complexas de leitura e escrita já discutidas anteriormente, também aquelas relacionadas ao ciberespaço, especialmente com os excluídos digitais já em suas práticas cotidianas. Esses aspectos apontam, dessa forma, para novos procedimentos pedagógicos no processo de escolarização.

Os gêneros relativos às práticas investigativas são, na maioria das vezes, solicitados e produzidos em meio digital, principalmente porque a divulgação científica se dá cada vez mais *online*, por meio de revistas científicas digitais e inclusive por *e-books*. Torna-se, então, responsabilidade das instituições de ensino, incluindo as que formam estudantes para o trabalho, promover o desenvolvimento de habilidades como letramento colaborativo/participativo e multiletramentos. Cabe a essas instituições, e

particularmente aos professores de línguas tratar das especificidades desses gêneros como objeto de ensino, ampliando a todos o acesso e a utilização das TIC enquanto ferramentas de produção dos gêneros discursivos que materializam os processos de pesquisa, qualificando, assim, a educação como um todo.

No contexto educacional de educação profissional em que esta pesquisa se realiza, trabalha-se com dois cursos superiores, com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e com um curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), além de cursos técnicos subsequentes, carros-chefes do *campus* Florianópolis-Continente. Em relação ao problema de pesquisa, destaca-se que a *Resolução N. 6, de 20 de setembro de 2012* (BRASIL, 2012), que trata da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Capítulo I, Art. 9, alerta que na oferta de “cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos”. Entende-se que o documento ressalta a necessidade de se diagnosticar o nível de letramento do estudante que adentra essa modalidade de educação, a fim de que se assegure, desse modo, que ele consiga acompanhar o processo educativo com qualidade para o sucesso e a progressão.

Ao tratar-se dos sujeitos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do *campus* Florianópolis-Continente, observa-se que as turmas são constituídas de forma bastante heterogênea: graduados recentes, graduados há mais tempo, com Ensino Médio recém-finalizado e Ensino Médio concluído há bastante tempo sem terem progredido nos estudos. Sendo a finalidade da instituição a inclusão social, a forma de seleção permite o ingresso de muitos estudantes com déficit de letramento, especialmente do letramento das práticas investigativas e do uso da tecnologia de informação e comunicação para esse fim.

Em decorrência dessa realidade, na prática pedagógica do componente curricular de Linguagem (língua materna), destaca-se no plano de aula um percentual de 25% da carga horária para iniciar os estudantes nesse letramento. O restante da carga horária é dedicado ao ensino dos gêneros discursivo/textuais voltados ao campo do trabalho, os quais incluem a redação técnica e os textos orais e escritos para fins específicos do espaço profissional de cada. Para dar conta do propósito, selecionaram-se como recurso didático-pedagógico diferentes gêneros textuais (didáticos, científicos, jornalísticos etc.), os quais tratam de diferentes conceitos teóricos sobre comunicação não-verbal, oral e escrita. A atividade proposta prima pela qualidade, em que a teoria embasa a prática (simulação de situações reais de comunicação, práticas de comunicação no contexto escolar e profissional, projeto de visita técnica, projeto de estágio, projeto de pesquisa-ação etc.) e a reflexão sobre a prática pela observação, descrição e avaliação dos aspectos que caracterizam as formas de comunicação em diferentes contextos de comunicação.

Aqui se aponta para um problema recorrente nas respectivas aulas. Quando os estudantes são inseridos nas estratégias de leitura e na escrita dos respectivos textos, muitos consideram essa prática muito difícil e desnecessária ao curso técnico. Alegam ser um conhecimento que eles não usarão no seu contexto profissional, ou ainda que esse conhecimento só deve ser aprendido no ensino superior para fazer o TCC. A prática de reescrita dos textos também causa a eles estranhamento, justificam que isso lhes ocupa muito tempo por envolver muitos aspectos para a qualidade da escrita, entre os quais está a dificuldade em usar a tecnologia digital para esse fim. Essas colocações baseadas no senso comum e na própria experiência de escolarização refletem, de alguma forma, que essa prática pedagógica ainda não é adotada pelos demais docentes da comunidade escolar em que ainda predominam aulas expositivas e avaliações, em que aspectos relevantes da linguagem são desconsiderados na textualização das diferentes finalidades discursivas, como, por exemplo, a marcação das diferentes vozes e respectivas referências para a construção do sentido da textualização, entre outros aspectos.

No *Campus* Florianópolis-Continente, local desta pesquisa, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais ocorre nos idiomas Inglês e Espanhol. Em decorrência da carga horária reduzida, tem-se dado prioridade, nos componentes curriculares de Inglês, para as estratégias de compreensão escrita (leitura superficial, leitura detalhada, identificação de palavras cognatas, evidências tipográficas, inferência, conhecimento prévio etc.). Além de atividades de compreensão oral, pois atividades envolvendo tais habilidades receptivas podem ser desenvolvidas em menor espaço de tempo, proporcionando assim maior estímulo aos estudantes em termos de aquisição de competências. Os gêneros textuais explorados são voltados basicamente para a área dos cursos profissionalizantes ofertados pelo *campus* Florianópolis-Continente: Turismo, Hospitalidade e Lazer. Assim, por exemplo, a partir de visitas técnicas os estudantes são expostos a relatos orais de profissionais da área para fazerem tomadas de notas e resumos

posteriormente.

Já nos componentes curriculares de Espanhol, devido a essa ser uma língua cada vez mais presente nas práticas sociais nas quais estudantes brasileiros e, principalmente, catarinenses se envolvem, é possível propor com maior frequência também a produção de gêneros escritos. Nesses componentes, o trabalho com gêneros como tomada de notas e resumos simplificados costuma desencadear gêneros de divulgação relacionados às áreas profissionais como relatos de experiência técnica, folheteria, páginas digitais de divulgação, entre outros.

Observa-se que esse letramento costuma abranger variadas estratégias de leitura, assim como de escuta de textos audiovisuais, em se tratando do desenvolvimento de habilidades de recepção escrita e oral de textos. No que diz respeito à produção escrita, as práticas normalmente restringem-se, em decorrência dos diversos níveis de proficiência dos alunos, ao trabalho com gêneros mais curtos, como tomada de notas e resumos simplificados, ou seja, sem levar em consideração determinados aspectos composicionais e estilísticos definidos no referencial teórico. Em muitos casos essas produções investigativas sustentam produções textuais voltadas para a área de formação profissional, sendo esses textos produzidos em meios digitais e permeados por práticas interdisciplinares em parceria com professores das áreas técnicas.

Em síntese, ao se analisar as práticas de letramento nos componentes de Línguas Adicionais, percebe-se que, devido primordialmente a questões relacionadas à carga horária reduzida e à proficiência dos alunos nas línguas, tais práticas não contemplam a complexidade que envolve o letramento proposto nos documentos estudados. Outro aspecto demonstrado na análise é que, apesar dos componentes de Línguas Adicionais terem um histórico de interdisciplinaridade, percebe-se que é possível qualificar a parceria entre os componentes de Línguas Adicionais e Português, no sentido de compartilhar os gêneros como unidades de ensino para potencializar as práticas discursivas em estudo.

As colocações acima parecem comprovar o pressuposto de pesquisa de que há a necessidade de um entendimento mais amplo entre o conceito de pesquisa e o letramento adequado no processo de escolarização para esse fim. Os documentos norteadores para a educação de qualidade, com base nos atuais pressupostos teóricos, indicam que o objeto de ensino privilegiado da língua são “[...] os textos como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 36). O processo de escolarização é o espaço em que os estudantes devem ser inseridos nesses diferentes processos comunicativos, haja vista que muitos deles não têm acesso a esses usos sociais da linguagem além do espaço escolar. Essa realidade exige, dessa forma, uma ação mais ampla em relação a esses indivíduos no processo de escolarização.

Sabe-se que o conhecimento próprio do conteúdo das línguas está para além delas, pois, pela interação verbal, deve permitir o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, para que em todos os contextos os sujeitos sejam aptos a “Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação.” (BRASIL, 2002, p. 13).

Nessa proposta educacional, os gêneros textuais, unidade de ensino da língua, podem ser utilizados, por exemplo, como recursos pedagógicos no processo de avaliação de conhecimento pelos demais docentes em seus componentes curriculares e não somente pelos professores de Línguas, desencadeando, portanto, um processo de aprendizado mais significativo para os estudantes.

Essa ação pedagógica deve assumir relevância no processo de escolarização por todos os docentes, isso porque essa prática envolve “[...] a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização” (BRASIL, 2013, p.219). Essa forma de letramento em que ocorre a “[...] articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais [...]” (p.219), quando efetivamente incorporada à linguagem dos estudantes ao longo do processo de escolarização, dá-lhe as condições para a permanência, o sucesso e a progressão, efetivando, dessa forma, a qualidade da educação.

Em decorrência desses aspectos, ressalta-se o cuidado que se deve ter para que atividades cognitivas complexas¹⁵ que se constituem por processos complexos de linguagem não sejam simplificadas no decorrer da escolarização. Ressalta-se que “A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua.” (BRASIL, 2000, p. 22).

Esse saber muitas vezes pode deixar de ser ensinado pela crença de que estudantes com déficit de letramento não sejam capazes de aprendizagem; pela falta de tempo para trabalhar com esses textos; para evitar as reclamações dos estudantes, ou ainda pelo entendimento de que esses sujeitos não farão uso dessa linguagem no contexto profissional ou no seu cotidiano etc. Essas ações contradizem, assim, o papel da comunidade escolar, que deve, em conjunto, encontrar procedimentos pedagógicos adequados para superar os déficits diagnosticados nos estudantes quando adentram na instituição de ensino.

Dentro dessa perspectiva, de acordo com Moll et al. (2010), muitos servidores do IFSC, através de pesquisas e da representação sindical, vêm lutando e defendendo o ideal de universalização da Educação Básica de qualidade, em oposição à forte adesão à doutrina neoliberal mais acentuada nos governos dos anos 1990. Com base no exposto,

Restaria perguntar, portanto, a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito por uma epistemologia na qual a prática se constrói pela reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se os espaços onde os que vivem do trabalho poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, como produto do pensamento humano (MOLL et al., 2010, p. 267).

Ressalta-se que, para que se efetive o trabalho com a pesquisa como princípio pedagógico, os componentes curriculares da área de Linguagens precisam tomar para si a responsabilidade de trabalhar com esse letramento, além do letramento do campo profissional, para que os respectivos gêneros discursivos/textuais sirvam de recursos didático-pedagógicos no processo de escolarização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de compreender melhor o conceito de pesquisa como princípio pedagógico no processo de escolarização e de que forma os componentes curriculares de Línguas participam desse processo, já que a pesquisa se concretiza por meio de gêneros textuais específicos. Para dar conta desse propósito, foram lidos e discutidos os documentos oficiais que colocam as diretrizes para a Educação Básica e Profissional, bem como teóricos da Linguística (Teórica, Aplicada, Psicolinguística etc.) e da área da Educação.

Ao se analisar as variáveis destacadas, relacionando-as ao referencial teórico, e se discutir as práticas de letramento na instituição em que a pesquisa foi realizada, os resultados encontrados indicam que se faz necessária uma ampla discussão entre todos os atores envolvidos no processo educacional do que seja a pesquisa como princípio pedagógico em termos de atividade social que se materializa por meio da linguagem, tornando-se objeto de ensino e aprendizagem na esfera escolar. Conclui-se que o letramento das práticas investigativas e das práticas tecnológicas de informação e comunicação que concretizam a pesquisa como princípio pedagógico deve ser utilizado como recurso didático-pedagógico nos diferentes componentes curriculares, independentemente do nível de letramento do estudante que adentra na instituição.

Os procedimentos metodológicos que envolvem esse aprendizado devem ser discutidos e assumidos por toda a comunidade escolar, de tal forma que o estudante seja progressivamente inserido nesse conhecimento e aproveite o tempo de escolarização para esse fim.

¹⁵ Destaca-se, nesse processo, os pressupostos teóricos da Psicolinguística relativos aos aspectos linguísticos e epilingüísticos, além da relevância da metalinguagem e da consciência metatextual (GOMBERT, 1992, 1993, 2003) para o desenvolvimento dos processos comunicativos mais complexos necessários ao desenvolvimento de esquemas cognitivos mais abrangentes para a formação do sujeito social e profissional.

Em outras palavras, a sistematização das teorias do objeto de estudo, a realidade (observação, simulação ou prática) em que o objeto se insere e a reflexão teórica sobre a realidade devem ser o propósito educativo na escolarização. Esses procedimentos oferecem ao estudante as condições de interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas.

Assim, criam-se perspectivas para a formação de um sujeito crítico e ético, capaz de intervir sobre a realidade em relação às questões políticas, sociais, culturais e econômicas, recriando-a de tal forma a auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Com essa prática educativa e pedagógica, as habilidades cognitivas e linguísticas poderão ser ampliadas de forma significativa, sendo que esses saberes contribuem de forma plena para a permanência, o sucesso e a progressão de todos os estudantes em todas as modalidades e níveis da Educação Básica, concretizando, assim, uma educação inclusiva, política e universal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981. [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1930].

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares nacionais*. Ensino Médio: Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <mobile.cnte.org.br:8080/legislação-externo/rest. /Lei/51/p.f.>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. Brasília: MEC/SISTEC, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(3\).pdf](http://file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*: consulta pública em 2015. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2015. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflexion*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2005.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI). *Dimensões e características da web brasileira*. São Paulo: CGI, 2010. Disponível em: <www.cgi.br/publicacoes/pesquisas/govbr/cgibr-nicbr-censoweb-govbr-2010.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

_____. *TIC Domicílios 2014*: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. São Paulo: CGI, 2015. Disponível em: <www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domiciliros_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

DEMO, P. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Pres, 1992.

_____. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of psychology*, v. 28, n.5, p. 571-580, 1993. Disponível em:

<valtweb2a.valt.helsinki.fi/blogs/harmo/meta>. Acesso em: 2 fev. 2010.

_____. Metalinguagem e aquisição da escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARTINS, J. S. *O trabalho com projetos de pesquisa*: do ensino fundamental ao ensino médio. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

_____(Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, v. 1, p. 127-172, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 14 nov. 2016.

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

VALER, S. *Produção textual: textos didáticos*. Mimeo. 2016a.

_____. *Pesquisa científica: do método à divulgação*. Mimeo. 2016b.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. [1930].

Recebido em 22/11/2016. Aceito em 06/06/2017.